

DU 4 AU 7 JUILLET 2016

AR=F MONS 2016

Actualité de la Recherche
en Éducation et en Formation

LIVRET DES RÉSUMÉS

Avertissement

Les informations contenues dans ce recueil des résumés sont celles qu'ont saisies les auteurs sur la plateforme de dépôt utilisée lors du congrès AREF 2016 (<http://aref2016.sciencesconf.org>).

La forme originale en a été conservée sans faire l'objet d'une édition de la part du comité d'organisation.

Version du 1^{er} juillet 2016, susceptible de modifications ultérieures.

Table des matières

Couverture	1
Avertissement	2
Le thème du congrès	3
Ouverture du congrès	7
Les conférences en parallèle	10
Clôture du congrès	16
Les symposiums et communications individuelles	20
Revisiter le concept de dispositif : du dispositif au macro-dispositif, Cédric Ait-Ali [et al.]	21
La vie scolaire : un macro-dispositif d'éducation ?, Cédric Ait-Ali	23
Rapport à l'école et perception de la réussite des collégiens d'Apatou de Guyane, Nicole Armoudon	25
Formation universitaire à distance : place et rôles de l'enseignant-tuteur, propositions, Angham Assaad	28
Violence et famille : place des parents dans le repérage ou la prévention des actions cyber violentes, Seraphin Alava	30

Le tableau numérique interactif à l'école primaire : quelle utilité pour l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques en CM1 et CM2 ?, Hassan Alcheghri	32
Le soin aux enfants malades chroniques et la recherche biographique : un dialogue nécessaire., Camila Aloiso-Alves	35
Les conceptions d'enseignement et apprentissage des futurs instituteurs et son impact sur leurs pratiques au Mexique., Carmen Cecilia Alonso Palacios Márquez [et al.]	37
L'orientation scolaire et les classes populaires. Inégalités, cultures et aspirations, Géraldine André [et al.]	41
Analyse de la réussite scolaire des élèves au primaire en fonction de l'implication des parents et des enseignants, Enkeleda Arapi	42
Penser le macro-dispositif de formation Le cas d'un congrès médical de cardiologie interventionnelle, Lucie Aussel	44
L'autonomie des adolescent-e-s/collégien-ne-s au sein de leurs différents contextes de vie, Virginie Avezou-Boutry [et al.]	46
ENQUETER AUPRES DE PERSONNES "VULNERABLES" - QUELLES IMPLICATIONS ? EXPERIENCE CROISEE DE DEUX CHERCHEURES, Nacira Aït Abdesselam [et al.]	48
Coopérer à l'école, l'espoir d'une éducation par l'action collective, Alexis Baillon .	50
Le partage de savoirs du point de vue des politiques publiques ayant trait aux élèves à besoins particuliers : quels savoirs, pour quels partages de "l'agir ensemble"?, Jean Belanger [et al.]	52
Les représentations, les usages et l'opinion d'enseignants universitaires tunisiens, impliqués dans le déploiement des TICE et de l'EAD, Adel Ben Taziri	54
De la publicité à la communication pédagogique : enjeux publics et intérêts privés autour de l'alimentation en milieu scolaire, Marie Berthoud [et al.]	56
École inclusive : collaboration des enseignants et des accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) en France., Christine Berzin [et al.]	58
L'entretien de recherche, une épreuve de dialogisme éthique., Edwige Bombaron .	60
La mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires interrogée par une étude d'impact, Karine Bonnaud	62

L'éducation par le voyage : étude d'une pratique métamorphique, Sophie Bossard	64
Panorama de l'enseignement du français dans une école française à l'étranger: compétences linguistiques des élèves d'une école maternelle au Caire., Fadhila Bouzar	66
Analyse didactique de manuels scolaires en sciences de 1938 à aujourd'hui : l'exemple de la nutrition, Catherine Boyer	69
Quelle place pour le savoir dans la construction de la confiance entre enseignants et élèves ? Le point de vue d'élèves de lycée professionnel, Emmanuelle Brossais .	71
Vision de la dimension collective du métier : adhésion pragmatique à l'informel, effacement du formel, Eric Buhot	73
Rapport au savoir en mathématiques des professeurs des écoles, Carole Baheux [et al.]	75
Comparaison des rapports au savoir en mathématiques et en physique de professeurs des écoles, Carole Baheux [et al.]	77
Evaluation externe standardisée, Samir Barbana [et al.]	79
Testing "réflexif" au sein de l'enseignement secondaire belge francophone : quelles réceptions locales ? Etudes de cas, Samir Barbana [et al.]	81
La ségrégation par les filières – le cas de l'enseignement secondaire à Genève vu par la presse, Fouquet-Chauprade Barbara [et al.]	83
La couleur de peau et ses multiples représentations dans la littérature de jeunesse. Perspectives et limites pour prévenir les discriminations ethnoraciales dans les écoles au Brésil, Valéria Barbosa	85
Symposium "Prévention des discriminations ethnoraciales et éducation à la diversité : pratiques, outils de l'école, des structures éducatives et des familles", Valéria Barbosa [et al.]	87
Au-delà du projet de recherche comment articuler acculturation, posture et place du chercheur face à la réalité du terrain ?, Bruno Bastiani [et al.]	89
Pouvoir d'agir et fabrique de l'intentionnalité - Recherche biographique en formation des adultes, Jean-Michel Baudouin	92
Une recherche-accompagnement, une double posture pour soutenir le changement dans des établissements scolaires, Claire Baudson [et al.]	94

Le leadership pour la justice sociale des directions d'établissements scolaire : une comparaison Genève-Montréal, Stéphanie Bauer	97
” L'Analyse des pratiques professionnelles dans les écoles supérieures Algériennes de formation des enseignants : La méta-évaluation comme outil à la formation professionnelle et la pratique réflexive, Amel Belkacemi [et al.]	99
Quel lien entre caractéristiques des élèves des établissements d'éducation prioritaire et compétences scolaires en France ?, Elodie Bellarbre	102
Les enjeux des formations à l'inclusion : le défi de l'accessibilité face aux impasses institutionnelles et aux dilemmes des acteurs., Hervé Benoit	104
L'accompagnement des décrocheurs : inégalités et non recours., Pierre-Yves Bernard	106
Le choix du lieu dans la relation d'accompagnement : Quel bénéfice, quelle valeur dans le processus d'évaluation chez l'accompagnateur ?, Jean Yves Beroud [et al.]	107
À quelles fonctions l'histoire des disciplines scolaires peut-elle répondre dans un cursus de formation d'enseignants ? Le cas particulier de l'histoire de l'enseignement des langues, Michel Berré	110
Interactions sur tablettes numériques : un facilitateur dans les processus d'apprentissage de la géométrie dans l'espace, David Bertolo [et al.]	113
La construction de la réalité des apprentissages : entre implication du chercheur et attentes institutionnelles, l'exemple de la recherche sur les apprentissages ” informels, Hélène Bezille [et al.]	116
Un forum d'enseignants : un corpus pour appréhender les préoccupations des enseignants français du premier degré en sciences, histoire et géographie ?, Joël Bisault [et al.]	118
Enseignement de la compréhension en lecture et inégalités scolaires : une étude au cours préparatoire, Marie-France Bishop [et al.]	121
Enseignement des littératures nationales en Europe : enjeux d'une comparaison didactique et historique ?, Marie-France Bishop	123
Le rôle de la littérature dans les différentes filières de l'enseignement en France : Comparaison de la lecture d'un même texte., Marie-France Bishop [et al.]	124
Analyse de la validité psycho-didactique d'épreuves d'évaluations internes en classe de Cours Préparatoire, Christophe Blanc	126
Quand les cultures se rencontrent : Étude de l'activité de formateurs d'enseignants au contact de vidéos conçues par d'autres, Céline Blanes-Maestre	128

Quelles stratégies pour faire participer l'enseignement des sciences à l'établissement d'un rapport sain à l'autorité ?, Estelle Blanquet [et al.]	131
L'observation des pratiques d'enseignement à l'aide d'une grille basée sur le modèle de l'enseignement explicite : un support au développement de la réflexivité des futurs enseignants ?, Marie Bocquillon [et al.]	133
Les pratiques d'enseignement efficaces et la réflexivité en question, Marie Bocquillon [et al.]	135
Représentations et vécus de l'interculturalité dans l'enseignement secondaire en Belgique francophone, Sephora Boucenna [et al.]	138
Quand l'asymétrie interroge la symétrie dans la relation d'accompagnement, Sephora Boucenna	141
CE QUE NOUS APPREND L'ALTERNANCE SUR LE DEVELOPPEMENT D'INGENIEURS LOGISTIQUES NOVICES, Mehdi Boudjaoui	143
Les voies de la professionnalisation de l'enseignement supérieur en Espagne : entre développements exogènes et transformations endogènes, Mehdi Boudjaoui [et al.]	145
Patients chroniques pluripathologiques, quel modèle d'éducation thérapeutique du patient ? Application dans les Maisons de Santé Pluriprofessionnelles, Nadia Boudraï Mihoubi [et al.]	148
Les enseignants et les savoirs qu'ils transmettent : question de contenu ou de forme ?, Mathieu Bouhon	152
Quelles conceptions de l'informatique et des technologies des élèves de cycle 3 ? Préalables et évolutions suite à l'expérimentation DALIE (Didactique et apprentissage de l'informatique à l'école), Laetitia Boulc'h [et al.]	154
Les perceptions d'étudiants universitaires sur l'utilisation d'un livre numérique en contexte de classe inversée, Karim Boumazguida [et al.]	156
La normativité dans la construction des savoirs du corps, Vilma Bouratroff	158
La transmission des savoirs professionnels, à la croisée des conditions organisationnelles et individuelles : subjectivation, sécurité psychologique et réflexivité, Etienne Bourgeois [et al.]	159
Influence de la réforme LMD sur la compétence de gestion de classe chez les étudiants stagiaires en éducation physique., Mohamed Sami Bouzid	162
Le Récit de Vie Anticipateur (RVA) ou comment prendre le temps de construire son avenir éloigné de la pression du marché de l'emploi, Manuela Braud	163

Le développement de l'identité professionnelle de l'étudiant infirmier. Une expérimentation en clinique de l'activité, Béatrice Brignon	166
L'autorégulation des apprentissages d'enseignantes, les savoirs technologiques et pédagogiques liés aux contenus (TPACK) et la musique : l'apport de la recherche en éducation envers d'autres disciplines, Louis Brouillette [et al.]	169
La liberté des chercheurs-intervenants à l'épreuve de la demande sociale, Dominique Broussal [et al.]	172
Du regard commandé aux restitutions de la recherche : comment rendre (des) compte(s) d'une enquête ethnographique en dispositif d'hébergement pour familles migrantes ?, Delphine Bruggeman	175
Quand l'intervention sociale et éducative interfère avec l'école : parcours scolaires de jeunes suivis en protection de l'enfance, Delphine Bruggeman [et al.]	177
De l'enfant inadapté à l'enfant handicapé - Mise en perspective sociale et historique du handicap psychique à travers le développement de l'éducation spécialisée dans le tissu associatif Bordelais, Florence Brumaud	179
Les préoccupations professionnelles des enseignants du primaire en sciences à partir de l'analyse d'un forum, Maria Buverte [et al.]	182
Origines expérientielles et dimension subjective des processus transpositifs : usages en recherche et en formation des enseignants de la problématique de la conversion didactique, Pablo Buznic	184
Les figures de la responsabilité et les filtres de la rencontre : l'incertitude de la relation de confiance dans l'enseignement en milieu scolaire, Pablo Buznic	186
Etudier et travailler tout au long de ses études universitaires en France : comment réconcilier l'inconciliable ?, Catherine Béduvé [et al.]	188
L'informatique à l'école primaire : l'enseigner, l'apprendre, l'utiliser. Retour sur les travaux de la recherche ANR DALIE, Jacques Béziat	190
La recherche ANR DALIE : perspectives curriculaires pour l'enseignement de l'informatique à l'école primaire., Jacques Béziat	192
La coopération entre les enseignants du réseau de l'AEFE au Liban: implantation de nouvelles pratiques et impacts sur les élèves, Rana Challah	195
Les "éducations à" : sens et usages des valeurs dans les établissements du second degré, Céline Chauvigne	197

Quelles formes de transmission professionnelle pour quels types d'apprentissage ? Une enquête auprès d'agriculteurs et d'apprenants interagissant au travail, Fanny Chrétien	199
Synthèse des positions tenues par les différents acteurs du système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles par rapport au thème de la ségrégation scolaire à travers une analyse de textes issus de la presse et de la littérature grise, Renaud Calvo-Gil [et al.]	202
De la recherche sur les étudiants apprenant une langue étrangère à la recherche sur la transmission de la/des langues de la mère bilingue immigrante : la langue en tant qu'enveloppe, Greyce Candido De Araujo-Carvalhas	204
Le toucher : un geste professionnel spécifique aux enseignants d'éducation physique. Ce qu'en disent les intéressés, Ghislain Carlier	206
L'auto positionnement, une mise en œuvre de l'émergence du subjectif Un exemple en Master Enseignement, Éducation et Formation EPS, Nathalie Carminatti . . .	209
De l'usage du concept de " déjà-là décisionnel " en formation d'enseignants Une nouvelle voie à explorer : la confrontation avec soi-même, Marie France Carnus .	211
Ressenti des enseignants dans un dispositif de type MOOC, Pierre-André Caron .	213
Contraintes et émancipation dans des dispositifs de formation instrumentés, Pierre- André Caron [et al.]	216
PROPOSER DES PISTES DE REPONSES SOULEVE DE NOUVELLES QUES- TIONS..., Pascal Carron	220
Évaluations externes standardisées et modes de coordination du système éducatif au Portugal, Luis Miguel Carvalho [et al.]	223
Symposium : A quelles questions cherchons-nous réponse à propos du métier et de la formation des enseignants ?, Branka Cattonar [et al.]	225
Le travail enseignant face aux politiques de responsabilisation : panorama de la littérature scientifique relative aux systèmes éducatifs à accountability " douce ", Branka Cattonar	228
Analyse de dispositifs d'évaluation de grands groupes à l'université, Cristelle Cav- alla [et al.]	230
Professionnalisation digitale des chargés d'ingénierie pédagogique, Dorothée Cavignaux- Bros	233

” Ils ont le droit de me solliciter par mail ”, quand l’enseignant-chercheur définit son écologie numérique, Marie Chagnoux	236
Enseignants et étudiants, des relations en médiation sous les regards croisés de la pluridisciplinarité, Marie Chagnoux	239
Penser les questions identitaires des jeunes accueillis en protection de l’enfance : quelles ressources pour les professionnels ?, Sarra Chaieb	242
L’école inclusive au Liban : mise en place d’un dispositif de médiation numérique des savoirs professionnels en situation de classe., Rawad Chaker [et al.]	244
La didactique de la philosophie : comment chercher depuis un no man’s land construit ?, Sébastien Charbonnier	247
Ségrégation et orientations post-obligatoires dans l’enseignement secondaire à Genève, Samuel Charmillot	250
Stérotypie, corps et émotions dans un dispositif relais pour adolescents décrocheurs, Eric Chauvier [et al.]	252
Influence des différentes formes d’évaluations sommatives sur le développement d’une égalité sexuée effective au sein du système scolaire, Didier Chavier	253
Relation entre le sentiment d’empowerment et l’insertion professionnelle de directeurs et directeurs adjoints d’établissement d’enseignement primaire et secondaire au Québec, Jocelyne Chevrier	255
La pédagogie imitative au service de l’efficience palpatoire des étudiants masseurs-kinésithérapeutes : vers un massage antalgique performant, Arnaud Choplin	257
Diffusion et rôle des stages en Italie: les cas des secteurs de la santé et du tourisme, Rossana Cillo [et al.]	259
De l’efficacité dans le processus de conceptualisation, Philippe Clauzard	261
Islam et Science - Les conceptions d’étudiants en Masters de Biologie à Tlemcen (Algérie), Pierre Clément	264
Comment augmenter la part des femmes dans les études supérieures d’informatique : analyse comparative de deux stratégies d’inclusion, Isabelle Collet [et al.]	266
Symposium de l’ARGEF : Le genre, une catégorie d’analyse utile pour l’éducation et la formation, Isabelle Collet	268

Apport d'un dispositif d'analyse de pratiques enseignantes instrumentées sur le développement professionnel des enseignants du supérieur, Sandra Cologne [et al.]	270
Itinéraire ! ou un dispositif innovant pour accompagner les scripteurs dans l'écriture d'un texte, Stephane Colognesi	273
Analyse d'un dispositif d'Approche Par Problème réalisé dans une formation d'éducateurs spécialisés en Fédération Wallonie-Bruxelles., Alain Colsoul	275
Inspectrices et inspecteurs de l'enseignement primaire en France. Trajectoires professionnelles, accès aux postes et déroulements de carrière, Gilles Combaz . . .	277
Les freins à la préscolarisation des enfants d'immigrés, Sylvie Condette [et al.] . .	279
Les freins à la préscolarisation en France, Sylvie Condette [et al.]	281
Les freins à la préscolarisation : analyse de deux dimensions de la recherche (le territoire et la question de l'orientation), Sylvie Condette [et al.]	284
L'organisation de la coopération entre élèves en école primaire, Sylvain Connac .	287
Les stages étudiants Apports et questionnements d'une recherche européenne, Sylvie Contrepois [et al.]	289
Les enjeux de la recherche comparative en éducation: le cas d'une étude qualitative des systèmes éducatifs chilien et français., Johana Contreras	291
Qu'est-ce qui influence la qualité des apprentissages dans l'enseignement supérieur ?, Laurent Cosnefroy	294
Travail de groupe et qualité des apprentissages, Laurent Cosnefroy	296
Du micro au macro-dispositif documentaire : partage des savoirs et mémoire du monde, Viviane Couzinet	298
L'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages au cours préparatoire : enjeux, méthode et premiers résultats d'une recherche, Jacques Crinon [et al.]	300
La carrière scolaire des enfants d'enseignants : mobilisation parentale et inégalités, Carole Daverne-Bailly	302
L'usage des exemples en physique à l'université : entre enseignement et apprentissage, Cécile De Hosson [et al.]	304
La métamorphose de l'école rurale française : le défi d'hospitalité, Benoit Dejaiffe	306

Symposium Technologie des savoirs et des pouvoirs sur les recherches en éducation dans le champ de la santé, Jacqueline Descarpentries	308
Méthodologies de recherches de l'éducation dans le champ de la santé, Jacqueline Descarpentries	310
De l'intérêt de penser la discrimination raciale comme coproduction : l'exemple des stages, Fabrice Dhume	312
Titre : Regard métacognitif sur une recherche menée par un praticien-chercheur sur la professionnalisation émergente des infirmières françaises suite à une réforme de leur formation : une spécificité dans la démarche scientifique à visée praxéologique., Marine Do	314
La gestion du stress comme levier de changement pour le bien-être des jeunes, Michelle Dumont [et al.]	316
Chercheur-e-s sur un champ de pratique : quelles fonctions d'adressage ?, Martine Dutoit [et al.]	319
Comment articuler logiques d'acteur-e-s et logiques de chercheur-e-s pour construire la collaboration autour d'un objet commun de recherche ?, Martine Dutoit . .	321
Espaces Numériques de Travail au Collège, une nouvelle forme de dispositif de formation ?, Hervé Daguet	323
Structures scolaires et ségrégation 1 : La ségrégation, sa mesure, ses effets, Julien Danhier [et al.]	325
Peut-on mesurer l'effet de la composition scolaire ?, Julien Danhier [et al.]	328
Ségrégation intra-établissement en Fédération Wallonie-Bruxelles, Julien Danhier [et al.]	330
Comment activer cognitivement un apprenant lors d'un exposé ?, Faulx Daniel [et al.]	332
Les politiques scolaires de déségrégation ethnique, Jérôme Deceuninck	335
Choisir son école dans le contexte de la réforme des inscriptions en Belgique francophone. D'un appariement personnalisé à un appariement bureaucratisé, Jérôme Deceuninck [et al.]	337
Rapport au savoir en physique des professeurs des écoles, Anne-Amandine Decroix [et al.]	339

Rapport aux savoirs scientifiques : une clé pour comprendre l'engagement des professeurs des écoles à enseigner ces disciplines, Anne-Amandine Decroix [et al.]	341
Une formation des enseignants intégrant la didactique et la pédagogie, la recherche et les réalités du terrain, la théorie et la pratique...Chiche ?, Xavier Dejemeppe [et al.]	344
Devenir enseignant-e du premier degré : l'accès à un emploi par socialisations incitatives, Céline Delcroix	347
Analyse d'activités menées sur des tâches numériques au premier degré de l'enseignement secondaire, Geoffrey Delcroix [et al.]	349
Effets potentiels du positionnement d'enseignants et d'étudiants dans un contexte d'enseignement-apprentissage, Geoffrey Delcroix [et al.]	352
Du prescrit à l'appris : le cas des positionnements entre savoirs scientifiques et croyances religieuses dans le curriculum scolaire grec, Coralie Delhayé [et al.]	354
De quel savoir la recherche biographique en éducation est-elle le nom ?, Christine Delory-Momberger	356
Questionner l'usage de l'exemple dans l'enseignement universitaire, Alice Delserieys [et al.]	358
Ségrégation urbaine et scolaire dans l'enseignement bruxellois, Bernard Delvaux	360
Systèmes scolaires et entrepreneuriat éducatif privé : quelles questions les chercheurs se posent-ils à propos des relations entre ces deux " mondes " ?, Bernard Delvaux	362
L'école de demain, le numérique, et les questions que se posent les chercheurs à propos de leurs relations, Bernard Delvaux [et al.]	364
A quelles questions cherchons-nous réponse à propos de l'articulation entre éducation et société ?, Bernard Delvaux	366
Conceptions et usages de l'exemple dans l'enseignement de l'histoire à l'Université, Anne-Emmanuelle Demartini	368
Développer les connaissances pour enseigner l'algèbre : présentation d'un programme de développement professionnel centré sur l'exploitation d'une tâche complexe en algèbre élémentaire, Isabelle Demonty [et al.]	370
Réfléchir à l'encadrement aux cycles supérieurs : oui, mais par quel chemin?, Constance Denis [et al.]	372

L'émergence de la discussion à visée philosophique dans les programmes de l'école élémentaire de 2015 en France: une prise en compte des questions sociales ?, Audrey Destailleur	374
Recherches sur les stages : parlons-nous de la même chose dans nos différents pays ?, Julie Deville [et al.]	376
La gestion de la diversité au sein d'établissements bruxellois intermédiaires dans les hiérarchies scolaires, Perrine Devleeshouwer	378
Textes informatifs et œuvres de fiction: regard croisé sur les stratégies de compréhension démontrées par les enseignants faisant la lecture aux élèves, Anne-Marie Dionne	380
Quelle éducation narrative pour s'orienter dans une société biographique ?, Anne Dizerbo	383
De quel savoir la recherche biographique en éducation est-elle le nom ?, Anne Dizerbo	385
Eduquer sans discriminer : le programme d'éducation préscolaire suédois, Anne-Marie Doucet Dahlgren	387
La notion de culture dans l'enseignement de l'histoire : outil ou solution explicative ?, Sylvain Doussot	389
Changer de métier et devenir enseignant - Transition de gestes professionnels, Sylvie Dozolme	391
A quelles questions cherchons-nous réponse à propos de l'articulation entre École et inégalités ?, Hugues Draelants	393
Formes et évolutions de la transmission culturelle, Hugues Draelants	396
L'exclusion ponctuelle de cours au collège : analyses cliniques d'une pratique professionnelle, Arnaud Dubois [et al.]	399
L'exclusion ponctuelle de cours au collège, un analyseur des " effets de présence " entre professeurs et élèves, Arnaud Dubois	402
De la potentialisation à la réélaboration des situations de travail, le cas des conseillers agricoles, Sophie Duhamel [et al.]	404
Les marchés de l'emploi des enseignants : État des lieux et mise en perspectives, Xavier Dumay	407

Analyse des activités des apprenants en production d'écrit au sein de l'activité d'enseignement " Maîtrise écrite et orale de la Langue française " de Bloc 1 du Bachelier " Instituteur primaire ", Marie Dumont	409
De la métacognition à la performance en orthographe : analyse d'activités au sein de l'activité d'enseignement " Maîtrise écrite et orale de la Langue française " de Bloc 1 du Bachelier " Instituteur primaire ", Marie Dumont	411
Les aspirations professionnelles des jeunes de 15 ans. Le rôle de la composition sociale et académique de l'école fréquentée varie-t-il selon la structure du système éducatif ?, Virginie Dupont [et al.]	414
Comment les technologies de l'information et de la communication peuvent-elles améliorer la qualité de l'apprentissage et de la formation ?, Natacha Duroisin [et al.]	416
Utiliser des environnements virtuels pour évaluer les représentations spatiales des élèves, Natacha Duroisin [et al.]	418
Utilisation multimodale des interfaces tactiles, Natacha Duroisin [et al.]	420
Comment les technologies de l'information et de la communication peuvent-elles améliorer la qualité de l'apprentissage et de la formation initiale ?, Natacha Duroisin [et al.]	422
Affectivité et rapport à l'enseignant/e : contribution à une réflexion sur les conditions du bien-être de l'élève à l'école, Gaëlle Espinosa	424
Les enjeux de l'équité éducative en contexte scolaire défavorisé : la résilience des enseignants. Étude menée au Liban-Nord., Hala El Hage	426
Les effets de l'implication du chercheur-parent dans la recherche sur les relations entre familles et institutions, Vincent Enrico	429
Affectivité et rapport à l'étudiant/e de l'enseignant/e-chercheur/e à l'université au regard de son discours sur ses pratiques d'enseignement, Gaëlle Espinosa . . .	432
Le bien-être des élèves à l'école : éléments de compréhension, Gaëlle Espinosa [et al.]	435
Soutenir la motivation et l'engagement des étudiants : L'apprentissage numérique est-il une réponse appropriée ?, Linda Evans	437
" L'efficacité scolaire dans l'éducation à la citoyenneté. Une étude de cas sur les Classes Défense et Sécurité Globales (CDSG) au collège " (France), Christine Faller	439

L'implication de l'apprenant dans l'acte d'enseignement-apprentissage entre intérêt didactique et obstacles socioculturels dans l'apprentissage de la reproduction humaine en Tunisie, Fadhila Farhane Horrigue	442
L'appartenance territoriale et les origines. Deux études sur la discrimination positive dans l'enseignement supérieur français et argentin, German Fernandez Vavrik	444
ESSAIS INTERDISCIPLINAIRES SUR LA SOLIDARITÉ DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS D'ÉCOLE PUBLIQUE AU BRÉSIL, De Souza Fernando Cesar	447
Le surveillant général, représentations caricaturales pérennes d'un acteur scolaire français des XIXe et XXe siècles méconnu, " ancêtre " du Conseiller Principal d'Éducation, Christine Focquenoy Simonnet	448
Le conseiller principal d'éducation (CPE), acteur spécifique du système scolaire français : nouvelles recherches, éclairages sociologique, historique et philosophique. Quelle hybridation de ces recherches pour la construction du savoir scientifique ? Quelle pertinence sociale pour les acteurs de terrain, les CPE et leurs partenaires, et les formateurs ?, Christine Focquenoy Simonnet [et al.]	451
Partage des savoirs autour de l'élève et collaboration entre enseignants et conseillers principaux d'éducation (CPE), à l'épreuve de l'héritage historique et des tensions au cœur de la division du travail éducatif, dans les établissements secondaires français, Christine Focquenoy Simonnet	453
Alternances et professionnalisations du point de vue des formateurs des établissements de formation. Le cas des professions du travail social, Marc Fourdrignier .	455
Les présences éducatives dans les espaces connectés, nouvelle donne des écosystèmes éducatifs, Veronique Francis	456
Les enfants et " Little Man ". Prévenir les discriminations ethnoraciales, éduquer à la diversité et former à la citoyenneté par l'album illustré, Veronique Francis [et al.]	458
Manifestation d'une présence à distance d'un enseignant dans un processus d'appropriation d'un robot de téléprésence., Dorothee Furnon	460
Un macro-dispositif de médiation documentaire : la médiathèque du musée, Isabelle Fabre	462
Interactions entre élèves et phase de correction collective face à une tâche complexe de mathématiques : facteurs susceptibles de soutenir les apprentissages ou prothèses externes pour résoudre., Annick Fagnant [et al.]	465

Les carrières des jeunes chercheur.e.s en Suisse : entre trajectoires individuelles et micro-politiques organisationnelles, Farinaz Fassa [et al.]	468
L'apprentissage entre école et entreprise : questionner l'employabilité sous l'angle du genre, Farinaz Fassa	470
CPE: un métier en tensions., Myriam Favreau	472
Inégalités scolaires et politiques éducatives: le cas français, Georges Felouzis . . .	473
L'utilisation des cartes conceptuelles pour l'apprentissage : le cas de l'histoire, Aurélien Fievez [et al.]	474
L'écriture avec la tablette tactile : quels usages ? Quels processus ? Quelles perspectives ?, Aurélien Fievez	476
Augmenter la réalité : Emergence de nouveaux possibles pour apprendre autrement de l'école primaire à l'université, Stephanie Fleck	478
Ce que l'école fait aux enfants..., Agnès Florin	480
Symposium Familles, professionnel.le.s et technologies numériques, Véronique Francis [et al.]	482
Coopérer pour construire l'école inclusive., Basma Frangieh [et al.]	484
Le Louvre comme macro-dispositif de médiation : des nouveaux espaces d'exposition au renouvellement du discours sur les oeuvres, Patrick Fraysse	486
Les situations-défis comme déclencheur d'apprentissages de résolution de tâches complexes en mathématiques par les élèves de maternelle afin de stimuler le développement de leur plein potentiel, Viktor Freiman	488
Structures scolaires et ségrégation 2 : Espaces locaux, logiques d'action et affectation des élèves, Nathanaël Friant [et al.]	490
Admission Post-Bac : un système ségrégatif d'affectation dans le supérieur ?, Leïla Frouillou	492
Que nous apprend l'autre de nous? La question de la construction identitaire des adolescents en situation de Handicap à travers les pratiques d'inclusion, Céline Gaulot	494
Enthousiasme social et jubilation intellectuelle : question de radicalité pédagogique à l'université ?, Nicolas Go	496

Variation pédagogique pour une formation à l'agroécologie., Jean-Claude Gracia .	498
L'analyse vidéo pour éclairer les pratiques d'accompagnement dans l'alternance : regard sur un processus de recherche participative, Claudia Gagnon	500
Comparaison des facteurs qui contribuent et qui entravent l'implantation du TNI dans les classes du primaire et du secondaire au Québec, Alexandre Gareau [et al.]	502
Travailler avec des élèves autistes avec une tablette numérique : évolution des schèmes de sens des enseignants, Philippe Garnier	504
a quoi servent les apprentissages acquis en prison lorsque les personnes détenues sont libérées ?, Régis Garrigues	507
Enseignement explicite et réflexivité, Clermont Gauthier	510
A quelles questions cherchons-nous réponses...à propos du champ des curricula ?, Roger-François Gauthier [et al.]	511
De l'égalité formelle professionnelle entre les femmes et les hommes à l'égalité réelle :de nouveaux enjeux pédagogiques et psychosociaux, Christine Gautier Chovelon	513
L'engagement en formation des adultes retraités, Nathalie Gavens	515
Transformation des paradigmes d'enseignement : accompagner et individualiser dans l'enseignement agricole, Christian Germier	517
Il n'y a pas d'âge pour apprendre !, Hélène Geurts [et al.]	519
La durée de vie des psychologues en soins palliatifs ? Entre histoire de vie et formation du psychologue., Emilie Ghyssens	522
L'inflation des stages, une composante et un symbole des apories de la société française, Dominique Glaymann	524
Education au développement durable : quels effets sur les représentations et pra- tiques liées aux économies d'énergie chez les collégiens en France ?, Frédéric Glom- eron [et al.]	526
Le rôle des directeurs et directrices d'école face aux discriminations ethnora- ciales, Frédéric Glomeron	529
Le visage : un instrument de l'action éducative ?, Henri Louis Go	531
Accessibilisation et nouvelles professionnalités : pour une reconnaissance de la singularité., Anne Gombert	533

Analyse didactique clinique de la polyvalence dans le premier degré: de la classe à la formation continue., Carole Gomez-Gauthié [et al.]	536
L'intégration des TIC aux fins de gestion de l'enseignement et de développement professionnel : comment bien guider et évaluer les stagiaires en tant que superviseur de stage?, Nancy Goyette [et al.]	539
La passion de l'enseignement : une dimension du bien-être (ou du mal-être) à prendre en compte lors de la formation initiale pour faciliter l'insertion professionnelle., Nancy Goyette	541
Le pouvoir de la preuve en tant que promesse de pouvoirs sociaux : le cas des patients-enseignants, Olivia Gross	543
Principe d'Égalité Filles/Garçons, sensibiliser les élèves pour favoriser une orientation choisie, Karima Guezzou	545
Le contre-transfert du chercheur : une source de connaissance sur l'objet de recherche, Marc Guignard	548
Etude longitudinale et transversale du développement de la lecture chez les enfants présentant une déficience intellectuelle scolarisés en Ulis Ecole., Sylviane Guihard-Lepetit	550
Penser le dispositif de formation pour accéder au potentiel de développement des situations de travail, Marie Noëlle Guillot [et al.]	553
La dimension spatiale du placement, des enjeux pour l'action en protection de l'enfance ?, Fleur Guy	554
Nouvelles connaissances à enseigner et nouveaux outils : situations, repères didactiques et genèses instrumentales., Jean-Michel Gélis [et al.]	556
Les enseignants en zone d'éducation prioritaire face aux réussites scolaires., Caroline Hache [et al.]	558
Les usages numériques informels utilisés par les enseignants du primaire en Haute-Garonne dans un but professionnel et les effets sur leur développement professionnel, Dima Hanna	560
Composantes imaginaires de l'exclusion ponctuelle de cours au collège, Danielle Hans	562
L'enseignant en prise avec les pratiques des étudiants : opportunités et désillusions de l'apprentissage collaboratif par le numérique, Pierre Humbert	564

Le parcours du chercheur : Retours d'expérience sur des influences mutuelles et plurielles., Véronique Haberey Knuessy	566
Effet de la présence-absence de l'enseignant sur les modalités des réponses émises par les élèves en jeu de handball : étude didactique, Sehli Hajer [et al.]	568
Effets de facteurs cognitifs, métacognitifs et émotionnels sur la persévérance et les performances en résolution de problèmes arithmétiques, Vanessa Hanin [et al.] . .	569
Composantes imaginaires de l'exclusion ponctuelle de cours au collège, Danielle Hans	572
Formation et recherche sur la régulation des apprentissages en éducation physique et sportive selon le genre de l'enseignant et de l'élève, Hakim Hariti	574
Construction et transmission des curricula : l'évolution de la recherche vers des approches croisées ?, Isabelle Harlé	577
Ancrages et étayages pour le sujet et au sein des groupes : enveloppes et modalités du lien, Françoise Hatchuel	579
L'accès à la formation professionnelle de personnes migrantes transgenre : difficultés ou discriminations ?, Nassira Hedjerassi [et al.]	582
La pédagogie critique au défi de l'enseignement supérieur d'aujourd'hui: à qui faudrait-il poser la question?, Emily Henderson	585
Effets des contraintes dans la constitution des groupes sur les déterminants psychologiques de la motivation et de la persistance des étudiants en formation dans un dispositif de type SPOC., Jean Heutte [et al.]	587
Les " infiniment petits " de l'éducation, le contrat d'insertion et le sociologue., Gérald Houdeville	589
Le récit d'enfants pour évaluer l'école, Bruno Hubert [et al.]	590
Les usages pédagogiques des MITIC et leurs effets sur la réussite éducative des jeunes, Maha Ibrahim	592
Représentation et catégorisation des êtres, des choses et des objets chez les élèves, Maria Antonietta Impedovo [et al.]	594
Comment l'éducation physique peut-elle faciliter l'adoption d'une vie active ?, Peter Iserbyt	596

Fostering social justice towards vulnerable families through RPMonline and RP-Mandroid, Marco Ius [et al.]	598
Relations entre chercheur et partenaires : quels apports d'une expérience de recherche sur un dispositif d'aménagement des cours de récréation ?, Nathalie Jelen	601
Évolutions des priorités au cours des premières années d'enseignement à l'école primaire, Christophe Joigneaux [et al.]	603
Comment se construisent en France les identités et pratiques enseignantes ? Genèse, composantes et étapes du devenir enseignant, Christophe Joigneaux [et al.]	605
Les technologies numériques dans la vie quotidienne des jeunes en situation de placement, Hélène Join-Lambert	607
Pratiques de formation à l'université : le cas de formateurs d'École Supérieure de Professorat et d'Éducation dans des masters Pratiques et Ingénieries de Formation, Isabelle Jourdan [et al.]	609
Perception du modèle Événement d'Apprentissage- enseignement de Poumay et Leclercq par les enseignants de l'Université de Lubumbashi., Jacques Kalumba Ngoy	612
"Doit-on alors abolir la famille ? " Ethique et égalité, Bérangère Kolly	615
Bienveillance et respect de l'enfance : quelle posture de l'adulte dans une classe Montessori ?, Bérangère Kolly	617
Professionalisation des enseignants libanais: comparaison avec les états unis, Noura Kaakour [et al.]	619
Quels leviers pour aider les élèves à résoudre des tâches complexes et inédites : le cas des enseignants algériens, Sabine Kahn	622
La contribution des personnels de direction dans la réussite des élèves Etude auprès des directeurs adjoints de lycées publics français, Itab Kandaria	624
Utilisation et rôles des exemples lors d'enseignements universitaires de chimie, Isabelle Kermen	626
Les questions de recherche actuelle dans l'éducation et la formation des adultes dans la 2e moitié de la vie, Dominique Kern	628
La recherche sur la formation des adultes plus âgés : analyse épistémologiques des modèles existants et perspectives pour la recherche, Dominique Kern	631

Les normes professionnelles et l'éthique à l'épreuve de l'essentialisation à l'école primaire, Aksel Kilic	634
Inclusion scolaire : controverses sur l'expertise spécialisée en République tchèque., Magdalena Kohout-Diaz	635
De l'inclusion à l'accessibilité : quels paradigmes, quelles pratiques et quels effets de formation ?, Magdalena Kohout-Diaz	637
Les facteurs qui influencent la réussite académique dans la filière technologique universitaire française., Laurent Lardy	640
Rapports aux savoirs des étudiants et représentations de l'apprentissage universitaire., Rakia Laroui	643
Pratiques créatives d'enseignement des jeunes chercheurs à l'université : entre injonction et émancipation, Caroline Le Boucher [et al.]	645
Repenser les territoires de l'éducation : une opportunité de la réforme des rythmes scolaires, Anne-Laure Le Guern	647
Rendre visible les territoires de l'enfance mais aussi celui des pilotes institutionnels : la photographie comme moyen d'enquête, Anne-Laure Le Guern [et al.]	649
La construction du rapport aux savoirs des étudiants à l'université : Cas des étudiants de fin d'étude de licence en sciences de l'éducation., Segolene Le Mouillour [et al.]	651
Rapport au savoir et construction de l'identité sociale des étudiants à l'Université., Segolene Le Mouillour [et al.]	653
Le rapport au savoir dans l'enseignement supérieur, Segolene Le Mouillour [et al.]	655
Comprendre l'emboîtement hiérarchique curriculum-disciplines : apports et enjeux des investigations didactiques et historiques consacrées à l'éducation technologique et à quelques enseignements affiliés, pour saisir et discuter les figures curriculaires., Joël Lebeaume	657
Les transformations identitaires de l'infirmier dans ses débuts professionnels : Quelles réalités ?, Laurence Ledesma	659
Communiquer la recherche dans un dispositif de transfert des résultats : un écartèlement programmé entre monde académique et monde professionnel ?, Myriam Leonard	662
L'expérience collective des policiers : une affaire d'enjeux collectifs dans l'activité de travail, Myriam Leonard	664

Apprentissage du français dans un paysage pluriculturel et plurilingue. Pour une didactique de la globalité plurielle., Brigitte Lepez	667
Avoir un regard critique sur les supports d'enseignement : un trait de compétence dont l'importance se détériore..., Laurence Leroyer	669
Quels usages des concepts de la didactique clinique en formation ?, Denis Loizon	671
L'EDUCATION POUR LE TRAVAIL EN SANTE, Pierre-Alain Lollia	674
A l'aube de l'entrée dans le métier d'instituteur primaire, à quoi (se) préparer? Regards croisés des étudiants et de leurs formateurs à propos des difficultés anticipées, Marc Labeau [et al.]	677
Enseigner l'interculturel, Moira Laffranchini Ngoenha [et al.]	679
Thèse financée en contexte de réforme éducative : la recherche en tension entre outil de gestion et production de savoirs épistémiques, Maïté Laflaquiere	682
Chercheur(s) entre transaction et régulation : le Doctorat par Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), Pascal Lafont	684
Education et famille, Willy Lahaye [et al.]	686
Modèles de stage en Espagne: du travail gratuit et précaire à l'apprentissage pour l'employabilité., Arturo Lahera Sanchez [et al.]	688
Confronter le praticien à ses propres résultats dans une démarche de recherche : prises de conscience, apports et défis méthodologiques, Catherine Lanaris [et al.]	690
La culture commune, une question de compétences, de savoirs ?, Françoise Lantheaume	693
La faisabilité de la recherche collaborative et partenariale dans un contexte de financement de la recherche orientée en éducation et formation : Analyse de situations québécoises., François Larose [et al.]	695
L'histoire des arts et la formation du jugement critique des élèves à l'école primaire en France., Anne Launois	697
Professionnalités des formateurs en contexte d'apprentissage dans l'action (Action Learning), Nancy Lauzon [et al.]	700
DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES INTERROGEES PAR L'EMERGENCE DU NUMERIQUE, Nathalie Lavielle-Gutnik	703

Les usages pédagogiques du numériques par des enseignants-chercheurs en SHS : quand des enseignants-chercheurs tentent de comprendre les pratiques de leurs collègues..., Nathalie Lavielle-Gutnik	704
Les représentations des enseignants-chercheurs sur le rôle et la place des outils numériques dans leurs pratiques pédagogiques., Nathalie Lavielle-Gutnik	707
Quelles intentions derrière les choix d'outils de communication par des enseignants de SHS ?, Nathalie Lavielle-Gutnik	709
Les préoccupations professionnelles des enseignants du primaire en histoire et géographie à partir de l'analyse d'un forum., Roselyne Le Bourgeois-Viron	710
Parcours de chercheurs paramédicaux : le modèle du " praticien - chercheur ", Yann Le Faou [et al.]	712
L'institut Pelman de gymnastique mentale durant l'entre-deux-guerres : entre développement personnel et éducation nouvelle, Loïc Le Sonn	714
Scolarisation de l'enseignement ménager en France : Formes curriculaires et disciplines scolaires., Joël Lebeaume	717
Quelles sont, en France, les questions que se posent les chercheurs à propos des liens entre l'école et le travail social ?, Francis Lebon	719
Transmettre et apprendre avec des jeux " dits " sérieux, Gilles Leclercq [et al.] . .	721
Quelles dimensions de la pratique enseignante est elle exclue à travers l'exclusion ponctuelle de cours ?, Clarisse Lecomte	723
Les différences minorisantes : des construits à questionner à l'aide de l'enseignement de l'histoire, David Lefrançois [et al.]	724
Cas et exemple en géographie dans l'enseignement supérieur : enjeux de la professionnalisation, Caroline Leininger-Frézal [et al.]	726
Cas et exemples dans l'enseignement supérieur : construction d'un questionnement au prisme des disciplines, Caroline Leininger-Frézal [et al.]	728
Dispositifs et modalités d'acquisition des connaissances sur le monde du travail : comparaison entre les stages et les séances de travaux dirigés, Yves Lemarié . . .	731
L'engagement émotionnel des élèves en EP : comparaison de l'intérêt en situation entre la Belgique et la Suisse., Vanessa Lentillon-Kaestner [et al.]	733

L'évaluation formative pour soutenir l'autorégulation des apprentissages des élèves dans le cadre de la résolution de tâches complexes en mathématiques, Céline Lepareur	735
Mise en place d'un dispositif clinique d'analyse de la pratique de l'exclusion ponctuelle de cours, entre recherche et accompagnement, Sophie Lerner	737
Analyser des fils de discussion sur le forum " enseignants du primaire " à propos du nouveau découpage territorial de la France : quels apports pour comprendre l'approche de la géographie par des enseignants du premier degré ?, Xavier Leroux	739
Les difficiles complémentarités pédagogiques entre scolaire et périscolaire à travers la mise en œuvre des TAP, Laurent Lescouarch	742
La part des alliances éducatives au sein du dispositif de prévention du décrochage scolaire "Accès 5" dans l'amélioration de la réussite scolaire, Anne Lessard [et al.]	744
Compétition, logiques d'action et ségrégation dans un espace scolaire local en Belgique francophone, Mélanie Leurs [et al.]	746
Micro-mondes et concurrence par passage de messages : vers une nouvelle façon d'aborder la programmation ?, Cédric Libert [et al.]	748
Quelles ressources pour soutenir le passage vers la formation post-obligatoire ? Discours d'élèves fréquentant un dispositif de transition, Léonie Liechti	751
La production de connaissances scientifiques en éducation au Québec: entre résonnance politique et résonnance du politique, Christelle Lison [et al.]	753
Variabilité curriculaire des parcours de l'enseignement secondaire supérieur général anglais, français et italien : contribution à la comparaison internationale en éducation, Luisa Lombardi [et al.]	756
Comprendre l'expérience des élèves en difficulté du secondaire concernant le soutien reçu de la part de leurs enseignants et l'engagement scolaire, Amanda Lopez [et al.]	759
Mémoires Professionnels : La Créativité comme problématique, Ana-Vanêssa Lucena	762
La construction du savoir d'expérience professionnelle : le cas des encadrants des chantiers d'insertion., Jérôme M'biatong	763
Plutarque et les penseurs de l'éducation, Eduardo Machado	765
La philosophie de l'éducation de Charlotte Mason, Eduardo Machado	767

Formes et formats de participation dans l'activité tutorale en situation de travail : pour une approche de la formation par le travail en actes, Vassiliki Markaki . .	770
Témoigner et expliciter : des adressages croisés?, Sylviane Martin Saint Cour . .	772
Ce que disent les élèves du primaire du " bon " et du " mauvais " instituteur à Libreville. Analyse sociologique d'un discours., Hermine Matari	774
Le projet professionnel au coeur du Diplôme Universitaire des professeurs stagiaires : mythe et/ou réalité ?, Christian Michaud	777
La relation d'accompagnement entre le conseiller principal d'éducation et l'élève : différents moments pédagogiques d'une posture professionnelle en tension dans l'établissement., Nathalie Mikailoff	780
L'expérience étudiante : entre soutien et entrave au processus de subjectivation, Régis Mine	783
La communauté éducative : un cas exemplaire du changement dans l'école primaire française des années 1960- 1970., Noelle Monin [et al.]	785
Identité et nation : comment passer de l'identité ethnique meurtrière à la " communauté des citoyens " ?, Eric Mutabazi	787
Les acteurs de l'accompagnement des futurs enseignants en stage : une recherche collaborative au cœur de l'évaluation des pratiques, Olivier Maes [et al.]	789
Eclairer les relations emploi-formation dans les politiques d'éducation et les curricula. Les chercheurs entre positions critiques et propositions, Fabienne Maillard	792
Décrochage scolaire chez les filles: récits de parcours d'élèves du secondaires à Yaoundé., Lopsiwa Mairama	794
Le sens de l'action didactique d'un enseignant dans deux disciplines, Frédéric Maizières [et al.]	795
La recherche pour qui? La thèse: entre sublimation, compromis et production de connaissances à usages multiples., Stéphanie Maj	798
L'apprentissage de la pratique professionnelle : la prise en compte des interactions entre le formateur, le stagiaire et les élèves en formation à l'enseignement secondaire au Québec, Annie Malo	800
Quelle réflexivité des Professeurs des Ecoles débutants ? Pour une approche relationnelle de la construction des postures professionnelles, Maira Mamede	801

La circulation des savoirs professionnels dans un dispositif d'alternance. Lecture du travail partagé des tuteurs et des formateurs dans une formation en soins infirmiers, Jean-François Marcel	803
Devenir maître d'apprentissage : quelles ressources pour quelles compétences ?, Laurent Veillard Marine Pelé-Peycelon	806
La solitude, un sentiment enveloppant pour penser l'étrange. Les coordonnateur/trices d'Ulis parlent de leur expérience auprès des collégiens en situation de handicap mental, Konstatinos Markakis	808
Le Sentiment d'Efficacité Personnel des Enseignants en tant que Médiateur de la Relation entre Composition et Réussite Scolaire, Emilie Martin [et al.]	810
La persistance des inégalités d'accès aux classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), James Masy [et al.]	813
Penser l'acte d'apprendre pour se former en contexte de professionnalisation, Philippe Maubant [et al.]	815
Sciences, cultures, sociétés, Laurence Maurines [et al.]	817
Sciences, croyances, culture : représentations des étudiants sur les scientifiques et les savoirs scientifiques, Laurence Maurines [et al.]	819
Construire un cadre conceptuel de l'apprentissage (learning) pour enquêter, comprendre et interpréter les 'conceptions de l'apprentissage' d'adultes âgés à Machad (Iran), Shima Mehraeen	821
Comprendre l'ancien décrocheur en situation de rattrapage. Pourquoi la recherche biographique et comment ?, Valérie Melin	824
La construction et les effets de l'appropriation d'un outil numérique auprès des enfants avec autisme : Interactions en situation d'apprentissage en lien avec l'utilisation d'un agenda numérique., Cendrine Mercier	826
Gestes professionnels favorisant l'autorégulation lors de la lecture de textes littéraires en CE2, Yann Mercier-Brunel	828
Accompagner l'alternance à l'université, France Merhane	831
La pédagogie dans le corps? Spécificités disciplinaires, rapports à la formation et ethos professionnel chez les enseignants en EPS., Stéphane Mierzejewski	832
Une histoire pluraliste du Québec est-elle pensable ?, Sabrina Moisan [et al.]	834

L'enfance à l'Ecole, Salim Mokaddem	836
Introduction expérimentale de l'apprentissage par alternance comme mode de modernisation des métiers du secteur artisanal au Niger, Salim Mokaddem [et al.]	838
L'enseignement des Arts Visuels dans les écoles au Chili. Un regard porté sur la réalité artistique au premier cycle., Maciel Morales Aceiton [et al.]	840
Les enjeux contemporains des relations entre professionnels de l'éducation et professionnels du soin, Stanislas Morel	842
Qu'est-ce que ce que l'on cherche en faisant de la recherche ? Esquisse sur les mobilisations identitaires et transformatrices de chercheurs en sciences de l'éducation, Geneviève Mottet	844
La violence intrafamiliale : de l'espace privé au forum virtuel, Hakima Mounir . .	847
L'activité d'un enseignant d'EPS pour maintenir l'engagement d'élèves à risque de décrochage scolaire : étude de cas, Jacques Méard	849
Les manuels scolaires numériques en Belgique francophone : état des lieux de leur utilisation par les enseignants du primaire, Lionel Mélot [et al.]	851
Étude des regroupements en Éducation physique et sportive et impact sur le climat scolaire : un exemple en France et en Belgique francophone., Raffi Nakas	854
Construction d'outils de recherche : les postures de chercheur-malade et de malade-chercheur, Elisabeth Nello	856
Des processus scolaires de différenciation de la maternelle au lycée, Julien Netter [et al.]	859
Les réquisits scolaires contemporains. Une visite au musée à l'école élémentaire, Julien Netter	861
Enseigner l'informatique au Primaire : quelles représentations en ont les enseignants investis dans l'expérimentation DALIE ?, Stéphanie Netto [et al.] . . .	863
Accountability policies in Germany, Dennis Niemann	866
Recherche biographique et évolutions du rapport au travail des professionnels du champ sanitaire et social., Christophe Niewiadomski	868
Les apprenants de l'extrême, Elisabeth Noël-Hureaux	870

L'émergence des options dans la recherche : un choix entre les intérêts scientifiques et professionnels du chercheur, Emeric Offenstein	872
Analyse des prédictions de futurs enseignants de physique au collège sur les trajectoires de projectiles, S. Eugène Oke [et al.]	874
Qu'est-ce que s'y connaître en nutrition humaine ? En quoi est-ce formateur ?, Christian Orange	876
Développement des " éducations à " et acculturation scientifique, Denise Orange Ravachol	878
Education nutritionnelle, construction de savoirs et de normes : des pratiques enseignantes sous tensions, Denise Orange Ravachol [et al.]	880
Etude des variations hebdomadaires du sommeil chez les élèves algériens scolarisés selon les systèmes public et privé, Lamia Ouali [et al.]	882
Les gestes dans l'accompagnement : une conduite corporelle de l'interaction ?, Emeric Offenstein	884
Les inégalités d'orientation vers l'enseignement supérieur : variations et évolutions du rôle de gatekeeping des acteurs scolaires, Alice Olivier [et al.]	886
Les conditions d'une culture scientifique émancipatrice, Christian Orange	888
Etude des enjeux de concurrence entre les acteurs éducatifs dans le cadre de la réforme des rythmes scolaires, Emilie Osmont [et al.]	890
Le " didactique " : effet de brouillage, problème d'identification, moindre priorité ?, Florian Ouitre	892
Exposition à la violence conjugale des enfants et symptômes de stress post-traumatique, Olivia Paul [et al.]	894
Discours et attitudes des acteurs impliqués dans un dispositif de prévention du décrochage et de raccrochage scolaires en contexte réunionnais, Liliane Pelletier	896
Une formation initiale des enseignants trop théorique ? Le problème du transfert de connaissances théoriques dans la pratique, Irène Pereira	898
Interactions tutorales productives et formatives : des investissements réciproques, Long Pham Quang	900
Se former au travail : quelles interactions tutorales pour quels apprentissages ?, Long Pham Quang [et al.]	902

la formation des tuteurs de stage: une nécessité pour un travail réellement partagé dans le cadre d'une formation professionnelle par alternance., Thierry Piot	905
Quelle professionnalité pour les techniciens en radiologie médicale?, José Pires Jorge	907
L'analyse d'une démarche d'accompagnement des enseignants pour un changement de pratiques et d'attitude de l'enseignant favorisant l'engagement de l'élève, Chantal Poulin [et al.]	909
Education éthique des programmeurs, Nathalie Panissal [et al.]	911
L'impératif numérique: innovations techniques et crises de l'enseignement, espoirs et dilemmes, Helene Papadoudi-Ros	914
Les pratiques enseignantes en éducation et santé : fondements et méthodes de recherche fondamentale (XIXe siècle, France)., Séverine Parayre	917
Entre " le dedans " et " le dehors " des représentations de la formation continue universitaire française, quel " juste " " milieu " ?, Sophie Parisot	919
Quelle place pour le(s) domaine(s) de "la spiritualité" dans les curricula et comme objet de recherche en sciences de l'éducation ?, Florent Pasquier	921
L'enseignement de l'évolution: une question épistémologiquement vive ?, Fabienne Paulin [et al.]	923
Le récit de vie comme moyen de mesurer les effets d'une scolarité différente sur le devenir des anciens élèves : Un choix sociétal ?, Isabelle Pawlowsky	926
Rôle des acteurs et des alliances dans les processus de décrochage et de raccrochage scolaires, Liliane Pelletier [et al.]	928
Représentations des médias et pratiques pédagogiques médiatisées : quelle appropriation pour six enseignants du supérieur?, Claire Peltier	931
Former des praticiens réflexifs par l'autoévaluation des compétences dans des dispositifs de formation professionnelle par alternance, Bruno Perrault [et al.]	933
Conceptualiser ses questions pour mieux savoir ce qu'on cherche : une enquête sur un questionnaire évolutif adressé à des apprentis-enseignants en formation, Manuel Perrenoud	936
Les outils du coaching au service de l'aide à la réussite, Véronique Persoons . . .	938
Agir innovant et travail en équipe : quelles modalités de coopération pour initier et faire vivre l'innovation pédagogique ?, Sébastien Pesce	940

L'alternance en formation à la lumière de l'histoire des tensions entre temps éducatif et temps social, Lucie Roger Philippe Maubant	942
Les champs orphelins dans la biographie des personnes âgées. L'auto- narration des rêves dans l'espace éducatif., Malgorzata Piasecka	944
Mise en place de didacticiels et mesure de leur impact sur les apprentissages dans les laboratoires de chimie générale, Céline Picron [et al.]	947
Le dispositif LéA (Lieu d'Éducation Associé) comme programme d'innovation coopératif pour des pédagogies de la bienveillance, Gégout Pierre	950
La bienveillance : une vertu qui questionne la distinction entre éthique professionnelle et éthique personnelle, Gégout Pierre [et al.]	952
Le conflit emploi-études/famille chez l'assistant-doctorant : une approche foucauldienne, Perrine Pigeon	954
L'autorégulation à l'épreuve du terrain, Sophie Pinazo	957
Le " micro-lycée ", un dispositif scolaire pour faire raccrocher d'anciens décrocheurs., Filippo Pirone	960
Pratiques institutionnelles " enveloppantes " ou aliénantes : Comment composer avec Eros et Thanatos?, Evelyne Pivard-Boubakri	962
Retour réflexif sur l'élaboration d'une posture de recherche : comment composer avec l'interconnaissance du terrain ?, Cathy Planet	964
Inégalités éducatives et territoires. Focales sur les pratiques numériques des adolescents, Pascal Plantard	966
Quand excellence rime avec performance, quelle place pour le genre dans les politiques éducatives ?, Nadine Plateau	968
Posture et variations de postures chez le praticien-chercheur, Marcel Plenchette .	970
L'analyse des réseaux sociaux sur Twitter dans le cadre du MOOC ITES, Bruno Poellhuber [et al.]	972
Des catégories d'analyse originales de l'expérience de genre et de handicap des personnes paraplégiques : des instruments possibles de pair-émulation, Elena Pont	974
L'éducation physique à l'origine de la pratique d'activité physique et sportive tout au long de la vie, Stéphanie Poriau [et al.]	976

Le savoir d'expérience des enseignants permet de dépister les élèves à risque dès la maternelle, Pierre Potvin [et al.]	978
Le vécu du geste intracorporel dans la relation infirmière-malade, Cécile Pouteau	980
Analyser en quoi un partenariat écoles-association peut favoriser chez les élèves l'acquisition de compétences sociales et civiques conduisant vers un comportement autonome, Maryvonne Priolet [et al.]	983
Le manuel scolaire de mathématiques à l'école élémentaire : outil pour le professeur ? outil pour l'élève ?, Maryvonne Priolet [et al.]	986
Un nouveau regard sur la problématique du stress d'évaluation scolaire, Victoria Prokofieva [et al.]	989
La bienveillance dans la pratique du professeur en formation : le cas de la méthode naturelle de lecture à l'École Freinet, Frédérique Prot [et al.]	992
Premier ou second degré ? Analyse comparative des dispositions et motivations à devenir enseignant, Pierre Périet	994
Le travail politique et technique d'élaboration de curriculum, à un niveau régional (canton suisse) : relations entre contextes, curriculum et acteurs (experts, chercheurs, administrateurs, enseignants ou élèves), Danièle Périsset	996
Les pratiques d'évaluation formative informelle : étude de cas des enseignants de sciences physiques dans le cadre d'un enseignement basé sur l'investigation, Elie Rached [et al.]	998
Une recherche collaborative dans une école élémentaire " différente " : restitution et premiers résultats à l'issue de la deuxième année, Bruno Robbes	999
La place du journal de bord dans une ingénierie coopérative : des usages prescrits de l'outil à la dimension créative d'un dispositif méthodologique instrumenté, Rozenn Rouillard [et al.]	1001
Pédagogie coopérative universitaire : transformer les rapports de production des savoirs ?, Rozenn Rouillard [et al.]	1003
Effets de l'appropriation différenciée des espaces socioscolaires sur les relations école/familles et la construction des scolarités d'élèves en collèges publics et privés en Bretagne (France), Rozenn Rouillard	1005
Les conditions favorables au bien-être en contexte inclusif, Nadia Rousseau [et al.]	1007
L'école, expérience de vie, quelle expérience pour la vie?, France Roy	1009

Pour un dialogue socio-didactique en arts plastiques, Virginie Ruppin	1011
Les modes du raisonnement informel des élèves français de Première Scientifique lors de prises de décision en classe sur une question socioscientifique, Elie Rached	1013
De l'intégration de certains à l'éducation pour tous : partir des conceptions de futurs ou jeunes enseignants pour (re)penser leur formation et leur entrée dans la profession., Serge Ramel [et al.]	1016
La construction des savoirs et ses différenciations à l'école maternelle française, Ar- iane Richard-Bossez	1018
Parents d'élèves aux prises avec le numérique : discours d'enseignants., Jean-Luc Rinaudo	1020
Pratiques parentales et identité de familles populaires précarisées, Françoise Robin	1022
Sortir du silence des institutions : la double discrimination subie par les enfants confiés à l'aide sociale à l'enfance, Pierrine Robin [et al.]	1024
Quelle littérature scientifique dans le champ de la pédagogie universitaire ?, Cather- ine Roby [et al.]	1026
Qu'évalue-t-on quand on évalue la compréhension de textes ? : comparaison de deux modes d'évaluation, Sabine Rodriguez-Smith	1028
Collaborer entre professions différentes, une injonction en vue d'une école inclusive ?, Emery Roland	1030
L'apprentissage et le numérique: de la recherche de questions aux questions de recherche, Nicolas Roland	1032
Agentivité des apprenants dans l'élaboration d'environnement personnels d'apprentissage au sein de cours en ligne ouverts et massifs, Nicolas Roland	1034
La compétence métalangagière au centre d'une analyse sociolinguistique des diffi- cultés scolaires, Anne-Sophie Romainville	1036
A quelles questions cherchons- nous réponse à propos des processus d'apprentissage (symposium transversal), Pascal Roquet	1038
Engagement territorial des enseignants ruraux : quels liens avec les rapports so- ciaux de sexe des territoires ?, Catherine Rothenburger	1040
La problématique de l'engagement des élèves en éducation physique, Cedric Roure [et al.]	1042

La conception des situations d'apprentissage peut-elle influencer l'intérêt en situation des élèves en Education physique ?, Cedric Roure [et al.]	1045
Quelle coopération entre tuteur et stagiaire en situation de soin ? L'exemple des techniciens en Radiologie Médicale, Vanessa Rémerly [et al.]	1047
Les pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés, une approche clinique, Céline Rössli	1050
La sous-représentation des femmes parmi le corps enseignant des universités marocaines, Soundoss Sabri	1053
Impact du numérique sur le métier de formateur dans les organisations. Quelles opportunités d'apprentissages ?, Anne-Valérie Santiago	1055
La professionnalité du tuteur à distance, Stéphane Simonian [et al.]	1057
Le travail conjoint chercheur-enseignant : proposer, partager et expérimenter le partage des savoirs, Sylvie Sognos [et al.]	1059
L'expérience étudiante en master recherche : petite histoire d'un déchirement, Zoé Stenger	1061
Du sentiment d'efficacité personnelle au sentiment de compétence des enseignants de collège en France, Sandra Safourcade	1063
Regards croisés d'étudiants et d'enseignants sur la formation des instituteurs préscolaires : à quelles dimensions du métier d'enseignant semble-t-elle préparer les étudiants ?, Anne-Julie Salamon [et al.]	1066
L'établissement formateur. Contenus de formation et réseaux de mobilisation., Consuelo Sancho Sora	1068
Lire, comprendre et enseigner la diversité, Marion Sauvage	1070
La révision différée des écrits en 6ème année primaire : analyse des transformations et effets de la co-régulation, Patricia Schillings [et al.]	1073
L'enseignement de la compréhension en lecture en FWB : l'éclairage des données de l'enquête internationale en lecture menée en 4e primaire (Pirls, 2011), Patricia Schillings [et al.]	1075
Le rôle de la littérature dans les livres de lectures de l'école obligatoire : comparaisons en Suisse alémanique et Suisse romande, Bernard Schneuwly [et al.]	1078

Facteurs prédictifs de la motivation à apprendre à l'arrivée au secondaire, Jonathan Smith [et al.]	1080
Savoirs scolaires et colonialité du pouvoir scientifique, Rachel Solomon Tsehay	1083
Ce que nous apprend l'analyse historique de l'invention des équations de l'électricité sur le dépassement des obstacles cognitifs par les étudiants, Raoul Sommeillier [et al.]	1085
Enquêter sur les logiques d'acteurs et l'influence de leurs pratiques sur leur public : proposer une analyse scientifique sans entrer dans la prescription, Laurie Sompayrac	1088
Les pratiques partenariales à l'échelle des acteurs, entre poursuite des intérêts personnels et division du travail éducatif : l'exemple du Programme de Réussite Éducative, Laurie Sompayrac	1090
La visite au Musée : objet de recherches, objet de chercheurs, Catherine Souplet [et al.]	1092
Former les doctorant(e)s au pluralisme scientifique : analyser leurs pratiques professionnelles permet de révéler leurs choix éthiques et épistémologiques., Patrick Steyaert	1094
Pratiques Inclusives et accessibilité didactique., Géraldine Suau	1096
La mise en récit de l'expérience scolaire comme outil de prévention des discriminations, Massouma Sylla	1098
Formation professionnelle des professeurs des écoles et premières expériences d'enseignement : le cas de l'éducation physique et sportive., Antoine Thepaut	1100
Rôles du pilotage dans la construction des alliances éducatives, Chantal Tieche Christinat [et al.]	1102
enseigner l'histoire en contexte de diversité culturelle et migratoire, Nicole Tutiaux-Guillon [et al.]	1104
Des contenus d'enseignement pour penser la pluralité des sociétés ? Regards critiques sur les programmes et les manuels d'histoire français., Nicole Tutiaux-Guillon	1106
Questions du monde et questions didactiques en histoire : nouvelles prescriptions, nouveaux enjeux ?, Nicole Tutiaux-Guillon	1108
Dispositif de recherche phénoméno-praxéologique : effets transpositifs et transformation des acteurs ?, Jeanette Tambone [et al.]	1110

D'un outil pour comprendre à un outil pour proposer puis agir : un observatoire de la formation initiale des enseignants, Patricia Tavignot	1113
Un passé national belge ? Quels schémas narratifs partagés par les jeunes au terme de leurs études dans le secondaire ?, Dzifanu Tay [et al.]	1115
Pratiques Physiques Artistiques : " Mieux-être " en milieu pénitentiaire et régulation des violences ?, Sabine Thorel-Hallez	1117
Des territoires et des lieux : la différenciation organisée des espaces éducatifs des rythmes scolaires. A qui le faire savoir ?, Jean-François Thémines	1120
L'image changeante de la recherche et de son opérationnalité professionnelle construite dans les formations depuis 2007, Jean-François Thémines	1122
Représentations du métier de Professeur des Écoles en formation initiale. Champs, focales, flous et bougés (France : 2007, 2012, 2015), Jean-François Thémines . . .	1124
La bienveillance : une valeur induite par la coopération des acteurs de l'éducation, Frédéric Torterat	1126
Trajectoires scolaires d'élèves en difficulté adaptation ou d'apprentissage en enseignement secondaire, Philippe Tremblay	1128
Les élèves à haut potentiel au Canada : une étude comparative, Philippe Tremblay	1130
Le récit de vie en héritage. Questionnements sur la figuration de soi dans la grand-parentalité., Letitia Trifanescu	1132
Sujets, territoires, précarités. Quand le recherche biographique interroge l'émancipation individuelle., Letitia Trifanescu	1134
La production de connaissances scientifiques et leurs utilités. Les nombreux enjeux de la recherche et de son processus, Amélie Turlais [et al.]	1136
Etudier les pratiques psychothérapeutiques en protection de l'enfance: la place des interactions dans le processus de recherche., Amélie Turlais	1138
1980-2000 : Discours didactiques sur l'enseignement de la littérature. Une approche comparée FLE / FLM, Dominique Ulma [et al.]	1140
Des filles qui doutent d'elles-mêmes, des garçons de leurs aptitudes : une recherche en lycée professionnel, Hélène Vandelle	1142
Le bien-être de l'élève intégré : quelle prise en compte de ses besoins éducatifs particuliers dans la classe régulière ?, Pierre Vianin	1145

Quels leviers pour aider les élèves de l'enseignement obligatoire à résoudre des tâches complexes ?, Catherine Van Nieuwenhoven [et al.]	1147
L'accompagnement des enseignants-débutants: préparer leur insertion professionnelle, Catherine Van Nieuwenhoven [et al.]	1150
Evaluer les évaluations en milieux scolaires ?, Marc Vantourout [et al.]	1153
Activité des évaluateurs, validité de jugement et raisonnement évaluatif : vers un modèle psychologique de la correction de dissertation, Marc Vantourout [et al.]	1155
Se socialiser aux catégories d'entendement scolaires : les Travaux Personnels Encadrés de première au lycée, Stéphane Vaquero	1157
Les interactions comme ressources pour devenir Maître d'apprentissage, Laurent Veillard [et al.]	1159
ACCOUNTABILITY POLICIES AND EDUCATION: RECENT TRENDS IN SPAIN AND CATALONIA, Antoni Verger	1161
Vérité-vérification et vérité participation, Franck Vialle	1163
Le mitan de la vie - Apprendre à gérer sa santé, Béatrice Vicherat	1165
Le rôle des émotions dans la construction de l'expérience muséale, Jean-Christophe Vilatte	1168
Les compétences des lycéens face aux images photographiques, Jean-Christophe Vilatte	1170
Le cyber harcèlement envers le personnel enseignant : apprendre à se cyber protéger pour mieux enseigner, Stéphane Villeneuve [et al.]	1173
Formation à l'alternance, système de dualité et professionnalité des enseignants, Bank Volker	1175
Le rapport au savoir à l'Université – des étudiants aux enseignants-chercheurs, Nathanael Wallenhorst	1176
Le défi d'éduquer tout en protégeant des personnes vulnérables : une intervention humaine à questionner et à réinventer, Mickael Wanegue	1178
Les pratiques enseignantes innovantes significatives pour les professeurs, Anne Mai Walder	1181

Réception et perceptions des feed-back par les étudiants de première année universitaire : comment utiliser les données issues de la recherche pour améliorer un dispositif d'évaluation formative précoce?, Valérie Wathélet [et al.]	1183
Education et religions / sécularisation, José-Luis Wolfs [et al.]	1186
Dans quelle mesure l'adoption d'une conception sécularisée de la science par des élèves musulmans de Belgique et du Maroc dépend-elle, plus largement, de leurs conceptions en matière de sécularisation ?, José-Luis Wolfs [et al.]	1189
L'efficacité des pratiques d'enseignement de la compréhension en lecture : diversité des voies de la recherche actuelle, Marielle Wyns [et al.]	1191
" Lirécrire pour apprendre ". Enjeux et méthodologie d'une recherche expérimentale en milieu naturel, Marielle Wyns [et al.]	1193
Entre exigences scientifiques et sollicitations des enquêtés : regards réflexifs de doctorants sur la construction de leur objet de recherche., Basile Yapi [et al.] . .	1195
Les enjeux des politiques d'accompagnement en éducation dans leurs déclinaisons sur le terrain, Basile Yapi	1198
La professionnalisation: clé d'un développement professionnel, Christelle Zianga .	1200
Recherche sur l'alternance et évolution de la demande sociale, Souâd Zaouani-Denoux [et al.]	1201
Les recherches sur l'alternance en formation : ce qu'elles disent de la pratique professionnelle, Souâd Zaouani-Denoux [et al.]	1203
Gender differences of floating children in quality of education on perspective of educational equity-example of Shanghai primary school, Dan Zhang	1205
Comment identifier et reconnaître les apprentissages mutuels des particuliers employeurs et de leurs salariés au domicile : une recherche collaborative, Catherine Clenet [et al.]	1207
Les stéréotypes de genre dans l'apprentissage des sciences, Virginie De Lichtervelde [et al.]	1209
Quels sont les effets d'un dispositif didactique et pédagogique innovant sur les performances en lecture et en écriture d'élèves de première secondaire ?, Sébastien Dellisse [et al.]	1212
Symposium "Politiques et dispositifs d'empowerment des "décrocheurs" et "éloignés de l'emploi" face à l'ordre socio-scolaire", Benjamin Denecheau [et al.]	1214

Propos introductif. Les multiples facettes de la " deuxième chance " et les questions qu'elles soulèvent : entre monde scolaire, monde du travail et monde social., Benjamin Denecheau	1216
Analyser des pratiques de production d'écrit dans une classe de cycle 2 : regards croisés, didactique et pédagogique, Nathalie Denizot	1218
La mise en œuvre d'une " pédagogie rationnelle " dans l'apprentissage de la lecture : une articulation entre sociologie critique et sociologie publique, Sandrine Garcia [et al.]	1220
Partager le travail pour partager les savoirs : les collaborations à l'épreuve dans les établissements d'enseignement et de formation, Cecile Gardies	1222
L'apprentissage du raisonnement clinique par les stagiaires en masso-kinésithérapie, Delphine Guyet	1224
à propos de la Shoah, quelle relation passé/présent perçue par les élèves ?, Stanislas Hommet	1226
Diversité et complexité de situations d'exclusion ponctuelle du cours vécues par les professionnels et les élèves-adolescents : leurs résonances sur les constructions identitaires et les postures professionnelles, Antoine Kattar [et al.]	1228
L'emprise des fondateurs sur le devenir des institutions éducatives : l'exemple d'une école nouvelle. L'apport de deux démarches : la socio-histoire et la clinique d'orientation psychanalytique., Helene Kolebka	1230
"Gamifier" un quiz – Effets graduels sur la performance, l'immersion et la perception de compétence, Nathalie Le Maire [et al.]	1233
Pour une formalisation de la pratique de l'éducation spécialisée : une étude des dimensions épistémiques et normatives des pratiques., Sophie Merlin	1236
Analyse clinique de l'écart de perception d'une leçon entre enseignant débutant et visiteur-formateur ; la part du fantasme., Yves Felix Montagne	1239
Construction et réception d'un dispositif didactique centré sur l'enseignement des stratégies de lecture, Jessica Penneman [et al.]	1243
Des "jeunes en errance" zonards : une identité travaillée par le travail social, Tristana Pimor	1245
Rites et rythmes d'interaction, Padma Ramsamy Prat	1247

La recherche-action lewinienne comme support de l'engagement tenable des chercheurs et des managers dans une organisation à devoir de haute fiabilité, Marc Riedel [et al.]	1249
Une posture incertaine : angoisse et méthode au centre de la thèse, Fabienne Serina-Karsky	1251
Enseignement et apprentissages de concepts informatiques à l'école primaire, Michel Spach [et al.]	1254
Apprentissage d'un concept informatique à l'école primaire : l'automate, Michel Spach	1256
Vers un modèle d'accompagnement réflexif. Itinéraire d'une recherche par Méthodologie de la Théorisation Enracinée (MTE) sur un parcours de stages cliniques, Viviane Vierset	1259
Vers un modèle d'apprentissage réflexif. Recueil de traces d'apprentissage formulées dans les log books des stagiaires en médecine, Viviane Vierset	1261
Confiance et entrée en relation, Hubert Vincent	1263
Enjeux sociaux majeurs et questions de recherche, Richard Wittorski [et al.] . . .	1265
Liste des auteurs	1267
Les comités	38
Quatrième de couverture	42

Le thème du congrès

À quelles questions cherchons-nous réponse ?

Avec un tel titre, les participant-e-s sont invité-e-s à compléter la présentation et la discussion de leurs recherche par une démarche réflexive à propos de leurs questions de recherche : quels processus et facteurs les ont conduits à se poser les questions qu'ils/elles se posent ? Pour qui ces questions sont-elles pertinentes ? A quels enjeux sont-elles liées ? Le congrès AREF 2016 invite donc les acteurs à se poser des questions sur leurs questions de recherche, dans une triple démarche de compréhension, d'évaluation et de proposition.

Comprendre

Le contexte sociétal et les conditions de travail du chercheur ou de la chercheuse, tant autant que les paradigmes de sa discipline, son réseau d'interactions, ses sources de financement, son histoire personnelle et ses valeurs structurent son questionnement. Les questions qu'il ou elle se pose ne viennent pas de nulle part. Elles ont une genèse, trop peu souvent interrogée et investiguée. Une genèse souvent complexe, difficile à démêler, faite notamment d'acteurs, de contextes et de paradigmes, en plus de paramètres plus personnels.

Des acteurs d'abord, puisque, presque toujours, l'autonomie du chercheur ou de la chercheuse en matière de définition des questions de recherche n'est que partielle. Il/elle doit en effet composer avec des demandes et des attentes plus ou moins explicites et contraignantes, qui peuvent d'ailleurs se révéler en tension voire en contradiction entre elles. Il n'est pas certain en effet que les demandes et attentes des financeurs, des évaluateurs, des collègues, des "sujets" de recherche... et des chercheur-e-s mêmes soient concordantes. Comment l'équipe de chercheurs composent-elle avec ces souhaits divers ? Comment les hiérarchise-t-elle ? En quoi les interventions de ces divers acteurs l'amènent-elle à appauvrir le questionnement de départ, ou au contraire à l'améliorer, l'affiner, le réorienter positivement ? Comment se "jouent" ces "négociations" plus ou moins explicites ? Comment les chercheur-e-s s'arrangent-ils avec les cadrages que d'autres leur proposent ou tentent de leur imposer ?

Les contextes dans lesquels évoluent les chercheur-e-s ne sont pas non plus sans impact sur les questions qu'ils se posent.

- Le contexte sociétal, d'abord, qui, à l'heure actuelle, se caractérise par de profondes évolutions propres à renouveler en partie les enjeux et à faire émerger de nouveaux défis. Les apprenant-e-s changent, tout comme les contextes d'éducation et de formation, et ces changements ouvrent potentiellement de nouvelles questions de recherche.
- Le contexte scientifique évolue également. Spécialisation, internationalisation, anglicisation, évaluation systématisée de la recherche et des revues, mise en compétition des centres de recherche et des chercheur-e-s sont quelques-unes des évolutions qui modifient le contexte de travail de recherche et font peser de nouvelles contraintes sur les personnes qui y sont engagées, y compris (voire surtout ?) sur la manière dont elles se posent des questions et sur la nature des questions qu'elles se posent.

Les *paradigmes* pèsent assurément aussi sur les questionnements.

- Les paradigmes propres à une société profondément marquée par l'individualisme et la compétition, d'abord.
- Le référentiel de la forme scolaire, qui s'est imposé au cours de l'époque moderne, ensuite.
- Et, *last but not least*, les territoires disciplinaires segmentés de la science, qui demeurent très structurants en dépit des appels à l'interdisciplinarité.

Ce congrès AREF 2016 est donc l'occasion donnée aux chercheurs et chercheuses de comprendre ce qui cadre leurs questions de recherche.

Evaluer

Le congrès est aussi l'occasion de s'interroger sur les effets de tels cadrages. N'y a-t-il pas un type de questionnement que la combinaison de ces divers facteurs contribue à privilégier ? Et ce type de questionnement ne privilégie-t-il pas un type de rapport au monde, un type d'acteurs/d'actrices, un type d'interprétation, un type de société et d'Humain ?

Plus précisément, en quoi les questions de recherche que se posent aujourd'hui les chercheurs et chercheuses en éducation et formation ont-elles changé par rapport aux questions qu'ils se posaient voici quelques années ? Les évolutions constatées dans tel ou tel domaine de recherche peuvent-elles être jugées positives ou négatives, en phase ou non avec les changements de contexte, proches des enjeux d'acteurs forts ou d'acteurs faibles, cumulatives ou erratiques ?

Quelques exemples de questions : Les chercheurs et chercheuses tiennent-ils suffisamment compte des évolutions sociétales ou se laissent-ils enfermer dans des traditions de recherche perdant de leur pertinence sociale ? Les nouveaux critères d'évaluation s'imposant aux chercheur-e-s et pesant sur leurs carrières ont-ils des effets positifs ou négatifs sur le type de questions qu'ils se posent ? Ne les amènent-ils pas, par exemple, à négliger les recherches en contexte ou à découper à l'infini le "réel" pour construire des objets de plus en plus circonscrits ? Les questions de recherche sont-elles trop déterminées par les acteurs sociaux puissants, au détriment des acteurs dominés ? Les commanditaires laissent-ils assez de latitude pour "négocier" la question qu'ils posent aux chercheurs et chercheuses ? Les modes de financement conduisent-ils les chercheur-e-s à délaisser des questions de recherche fondamentale ? L'internationalisation et l'anglicisation n'ont-ils pas des effets non souhaitables sur le type de question que nous traitons ? etc.

Proposer

Au-delà de ces deux volets d'un travail réflexif visant à comprendre et à évaluer nos questionnements, il peut aussi y avoir place pour une réflexion plus propositionnelle, si l'évaluation faite au point précédent comporte des aspects négatifs.

Quelques exemples de telles questions... Comment opérer le lien entre des questions et terrains très spécifiques et les questionnements plus transversaux des acteurs ? Comment articuler des recherches qui tentent de s'émanciper des contextes en généralisant des résultats et en isolant l'effet de quelques facteurs avec des pratiques nécessairement contextualisées et influencées par

un nombre de variables bien plus grand que celles investiguées ? Comment articuler lignes traditionnelles de recherche et émergence de nouveaux enjeux et défis ? Comment simultanément répondre aux questions des acteurs de terrain et aux exigences des revues de haut rang ? Comment contribuer à une interprétation d'un phénomène complexe sur la base de recherches parcellisées menées à partir d'angles disciplinaires différents ? Quel équilibre trouver entre la liberté de questionnement du chercheur et les demandes qui leur sont adressées par d'autres catégories d'acteurs ?

Conférences d'ouverture

Bernard Delvaux



Bernard Delvaux est sociologue et chercheur à l'Université catholique de Louvain, au sein du Girsef (Groupe Interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation). Il est président d'ABC-éduc et du congrès AREF2016. Ses recherches portent notamment sur les inégalités, les ségrégations, les marchés scolaires et les rapports entre école et société. Il a publié en 2015 l'essai "Une tout autre École" et coordonné avec Luc Albarello et Mathieu Bouhon l'ouvrage collectif "Réfléchir l'école de demain".

Conférence d'ouverture du colloque : à quelles questions cherchons-nous réponse ?

On attend généralement des chercheurs qu'ils fournissent des résultats et des interprétations. Notre communauté scientifique s'est équipée de nombreux dispositifs pour cadrer et légitimer ce travail d'objectivation d'objets délimités. Elle est par contre fort démunie quand il s'agit d'analyser et d'évaluer le processus qui, en amont, conduit à la délimitation des champs d'investigation et des angles de vue sur ce champ, autrement dit à la formulation de nos questions de recherche. Pourquoi, dans l'étendue infinie des questions potentielles relatives à l'éducation et à la formation, nous intéressons-nous, individuellement et collectivement, à telles questions plutôt qu'à telles autres ? Quels sont les facteurs explicatifs de nos "choix" personnels et collectifs ? C'est ce chantier que nous avons décidé d'initier à l'occasion de ce congrès.

Olivier Maulini



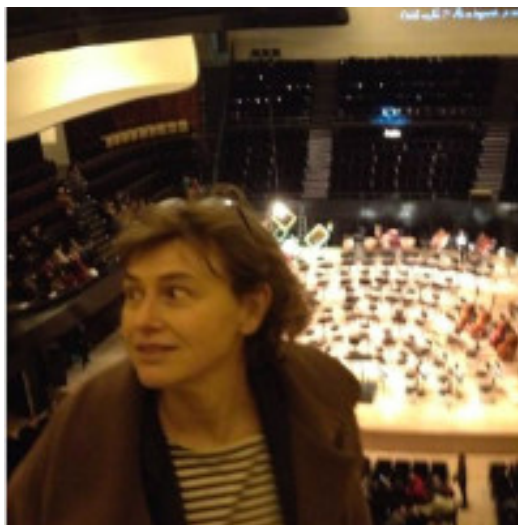
Olivier MAULINI est professeur associé à l'Université de Genève (Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation) dans le domaine 'Analyse du métier d'enseignant'. Il est responsable du Laboratoire de recherche Innovation-Formation-Éducation (LIFE), directeur du Comité de programme de la Formation en enseignement primaire et partie prenante dans la formation des professeurs des premier et second degrés, des directeurs d'établissement et des formateurs d'enseignants. Ses recherches portent sur les pratiques pédagogiques et les institutions scolaires, le travail, le métier et la formation des enseignants, les rapports entre savoirs, école et société..

Conférence : L'école ignorante ? Histoire et avenir de sa mise en question par la recherche en éducation

L'école est un lieu singulier, séparé de la vie et des apprentissages ordinaires, où les rôles d'élève et d'enseignant sont socialement prédéterminés. Un programme y définit a priori les savoirs respectivement à apprendre et à enseigner, dans un ordre et une division des tâches que les acteurs n'ont ainsi guère à négocier. Tant que les maîtres sont supposés donner des leçons et leurs élèves les suivre, la forme scolaire et le contrat didactique font autorité. Mais justement, que se passe-t-il lorsque les professionnels du savoir sont eux-mêmes interrogés, soupçonnés d'ignorance, voire priés d'apprendre par leurs collègues de second rang : les enseignants-chercheurs en éducation ? Comment l'école reçoit-elle les questions qu'on lui pose, et comment pèse-t-elle sur elles en retour, dans quels rapports de force et/ou quelles alliances, conscientes ou non ? L'histoire de la pédagogie montre d'abord comment le lien entre l'institution scolaire et ses observateurs a évolué. Elle débouche sur les tensions contemporaines entre différents courants de recherche et leurs rapports plus ou moins critique au terrain fréquenté. Sur cette base, une question prospective peut se poser : qui aura le pouvoir, demain, d'établir ce que doivent savoir l'école et les enseignants pour prétendre à la légitimité ?

Conférences en parallèle

Anne Barrère



Anne Barrère est sociologue et professeure en sciences de l'éducation à l'université Paris Descartes, membre du laboratoire CERLIS. Ses travaux de recherche ont porté pendant une dizaine d'années sur le travail à l'école, du point de vue de différents acteurs (élèves, enseignants, chefs d'établissement). Ses dernières recherches publiées portent sur l'expérience juvénile dans la sphère des loisirs et sur l'éducation artistique et culturelle.

Conférence : Dans quels sens et pourquoi évoluent les questions de recherche à propos de l'articulation entre éducation et société ?

Le "et" de Education et sociétés a désigné l'éducation scolaire dans le cadre de sociétés fortement définies par le cadre de l'Etat-nation et il continue de le faire, mais avec des inflexions importantes qui mènent à questionner le mot d'éducation tel qu'il est employé aujourd'hui dans le champ institutionnel mais aussi scientifique. L'Education est-elle en train de sortir de l'école ? La question permettra aussi de réfléchir aux contours actuels et évolutifs des recherches en éducation.

Georges Felouzis



Georges Felouzis est né en 1960 à Marseille. Après une thèse de doctorat en sociologie à l'université d'Aix-en-Provence, il enseigne à l'université de Bordeaux comme Maître de conférences puis professeur. Il dirige pendant près de dix ans le Laboratoire d'Analyse des Problèmes Sociaux et de l'Action Collective (LAPSAC). Il est aujourd'hui professeur de sociologie des politiques éducatives à l'université de Genève. Ses travaux portent sur les inégalités scolaires, les comparaisons internationales en éducation et sur l'évaluation des systèmes éducatifs.

Derniers ouvrages parus : G. Felouzis & S. Charmillot, Les enquêtes PISA, Que sais-je ?, 2012 ; G. Felouzis, C. Maroy et A. van Zanten, Les marchés scolaires, Puf, 2013 ; G. Felouzis, Les inégalités scolaires, Que sais-je ?, 2014 ; G. Felouzis & G. Goastellec, (dir), Les inégalités scolaires en Suisse, Berne, Peter Lang, 2015.

Conférence : Questionner les systèmes pour comprendre l'éducation : évolutions récentes des questionnements en sociologie de l'éducation

Cette conférence traitera des questions actuelles dans le domaine de l'analyse des systèmes éducatifs. Depuis le milieu du 20^{ème} siècle, la sociologie de l'éducation apporte un regard critique sur ces systèmes en traitant des sources des inégalités scolaires en lien avec les rapports sociaux et la stratification sociale. Avec le développement de la recherche en éducation et des grandes enquêtes internationales telles que PISA, TIMSS, et PIRLS, les questionnements ont évolués de l'analyse des liens entre école et société à 1/ l'identification des différentes conceptions d'une éducation juste dans les sociétés contemporaines, 2/ l'analyse des mécanismes de production des inégalités de parcours et d'acquis scolaire et 3/ l'étude des conséquences des nouvelles politiques éducatives qui se développent dans différentes parties du monde. Ces questionnements contribuent à une meilleure connaissance des processus éducatifs contemporains ainsi qu'à des recompositions dans le paysage des disciplines.

Clermont Gauthier



Clermont Gauthier enseigne à l'université depuis 1978. Il a à son actif de nombreuses publications sur le thème de la pédagogie, de ses origines, de ses fondements et de la formation des enseignants. Il a été titulaire de la Chaire de recherche du Canada en étude de la formation à l'enseignement (2000-2014). Il est co-fondateur et chercheur régulier au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).

Conférence : A quelles questions cherchons-nous réponse à propos des processus d'apprentissage ?

Les questions que je me pose au sujet de l'apprentissage prennent d'abord leur source dans ma formation d'origine puisque je suis un enseignant de formation. Elles puisent aussi dans mon expérience professionnelle car j'ai été également enseignant à l'école primaire et formateur d'enseignants à l'université. Enfin, mon travail de chercheur dans un centre de recherche m'a conduit à examiner ce que la recherche en enseignement recommande comme stratégies pour soutenir les élèves dans leurs apprentissages. Mon regard sur l'apprentissage est donc filtré par mes préoccupations pédagogiques. C'est ce parcours intellectuel de pédagogue que j'aimerais mettre en perspective et vous invite à découvrir.

Nicole Mosconi



Membre du Comité de direction de l'IEC, Nicole Mosconi est ancienne élève de l'École normale supérieure de Sèvres et agrégée de philosophie. Elle a été assistante, puis maîtresse de conférence, puis professeure en Sciences de l'éducation à l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

Elle a été Vice-présidente du Conseil national des Universités pour la 70e section, de 2000 à 2007 et co-Présidente de l'AECSE (Association Française des Enseignants-Chercheurs en Sciences de l'Education) de 1999 à 2001.

Conférence : Dans quels sens et pourquoi évoluent les questions de recherche à propos des finalités éducatives et des curricula ?

Cette conférence réfléchira sur les recherches concernant les innovations curriculaires du collège unique et les conflits qu'elles ont suscités, sur les recherches concernant les innovations plus récentes pour pallier l'échec scolaire (socle commun) et enfin sur les conflits liés à la mise en place de l'éducation à l'égalité des sexes. Elle conclura sur les ambiguïtés des finalités assignées au système scolaire.

Richard Wittorski



Professeur des Universités à l'Université de Rouen, laboratoire CIVIIC. Ses travaux portent depuis plus de 25 ans sur les rapports travail-formation et particulièrement les enjeux, sens et formes de la professionnalisation. Ils ont donné lieu à plus d'une centaine de publications dans des revues françaises et étrangères.

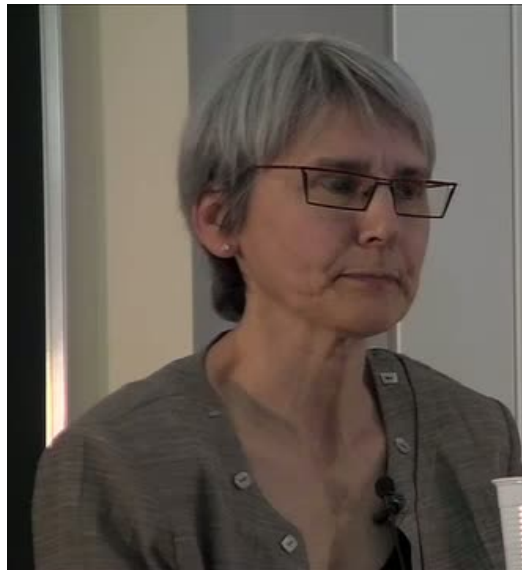
Conférence : Questions de recherche à propos des enseignants, éducateurs et formateurs: évolutions, enjeux et perspectives

Cette conférence poursuit 3 intentions :

- d'une part, identifier des lignes de force s'agissant de l'évolution des questions de recherche à propos des enseignants, éducateurs et formateurs, à partir de l'analyse des sommaires et résumés d'articles parus dans 29 revues scientifiques francophones d'éducation consultées sur les 3 dernières années: quelles sont les questions abandonnées, persistantes, émergentes, non traitées ?
- Ensuite, s'interroger sur les raisons des évolutions constatées des questionnements de recherche,
- enfin, éventuellement faire des propositions sur des questions à ouvrir ou fermer et/ou sur des changements à effectuer au niveau des processus cadrant le questionnement.

Conférences de clôture

Brigitte Albero



Brigitte Albero (Professeur des universités, Rennes 2, CREAD, EA 3875) consacre ses travaux à l'étude des environnements de formation qui facilitent les apprentissages dans une perspective d'autonomisation. La production d'une typologie et un travail de conceptualisation qui articule les notions de dispositif, instrumentation et configuration en concrétisent les résultats. Ses travaux en sciences de l'éducation sont explicitement étayés par une référence méthodique aux travaux pluridisciplinaires des Sciences humaines et sociales et de la philosophie, réunissant et articulant en particulier ceux qui portent sur la relation entre technique et activité humaine selon un même paradigme culturel et anthropocentré. Plusieurs publications de nature épistémologique visent à mettre en partage ces références dans la perspective d'un cadre théorique fédérateur dans le domaine. Particulièrement intéressée ces dernières années par les chocs de cultures qui conduisent nos sociétés à de profondes mutations (l'enseignement supérieur entant un terrain révélateur en éducation et formation), ce chercheur souhaite contribuer à mettre en évidence dans l'étude des relations entre technique et activité, les dimensions les plus spécifiques de l'humain et le caractère vivant et incarné des apprentissages et des processus de formation selon une double perspective, épistémique et praxéologique.

Conférence : Quelle influence exerce la structuration du champ scientifique sur les questions de recherche que nous nous posons ?

Cette dernière conférence sera sous-tendue par l'hypothèse suivante : les questions de recherche sont en partie influencées par la structuration du champ telle qu'elle est produite par les institutions, instances de régulation et audiences faites aux travaux mais la dynamique et la vitalité d'un champ de recherche tient aussi aux questions qui émergent à ses marges et le bousculent dans ses traditions.

Cette hypothèse conduira à définir les termes de « champ scientifique » et de « champ de recherche » puis à explorer certaines conditions qui apparaissent déterminantes : a) domination des formes de coopération dans les relations de travail à différentes échelles vs rapports de pouvoir et d'autorité ; b) ouverture et prise en compte de la diversité des pratiques de recherche vs fermeture et rejet du champ institué à l'inventivité de ses marges ; c) soutien aux projets et aux petites équipes vs aux programmes et aux macrostructures ; d) politiques scientifiques émanant des chercheurs du domaine vs des gouvernances des institutions ou de chercheurs issus d'autres domaines scientifiques réputés plus prestigieux. Les tensions mises en valeur par l'exploration de ces conditions devraient permettre de rendre explicites les influences réciproques entre dynamique de structuration du champ de recherche et questions que se posent les chercheurs, étayant ainsi une perspective critique des formes de pilotage de la recherche par les secteurs politique, administratif ou industriel.

La conférence devrait se clore sur une mise en relation entre dynamiques de structuration de la recherche et actualité des mutations contemporaines, en vue de consolider la représentation collective d'une science plus humaine et plus collégiale, en prise avec son temps.

Marc Demeuse



Marc Demeuse est psychologue et statisticien. Il enseigne à l'Université de Mons depuis 2004, après 12 années passées comme chercheur à l'Université de Liège, et y est responsable de la formation initiale et continue des enseignants. Ses recherches portent sur ce domaine, sur l'analyse et l'évaluation des systèmes d'enseignement, le développement d'outils pédagogiques et l'analyse des politiques éducatives. Il dirige le service Méthodologie et Formation (Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation). Il est, notamment, membre de la Commission de Pilotage de l'enseignement et du Conseil d'administration de l'Institut de Formation en Cours de Carrière (Communauté française de Belgique). Il préside le Conseil d'école de l'École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) de l'Université de Lorraine.

Conférence : en guise de conclusion. Comment savons-nous que nous avons bien répondu à des questions ?

Après quatre journées très denses, si on en juge par les résumés des communications et des symposia, il n'est sans doute pas inutile de regarder dans le rétroviseur et de s'interroger sur les avancées réalisées. Interroger nos questions, celles que nous nous posons et celles que nous ne nous posons pas, c'est très salutaire, comme l'a bien mis en évidence Bernard Delvaux lors de la conférence inaugurale de notre congrès. Si bien poser les questions, c'est déjà (en partie) y répondre, il reste que les chercheurs en éducation, comme tout chercheur, ne répondent pas n'importe comment aux questions qu'ils se posent. La manière d'apporter des réponses (provisoirement) convaincantes à ses pairs est sans doute aussi importante que les réponses elles-mêmes. Si l'objet principal de notre congrès a été d'interroger nos questions, cette dernière intervention sera aussi l'occasion d'ouvrir un autre débat, essentiel en sciences humaines et sociales, celui qui vise la qualité des réponses.

Les symposiums et communications individuelles

Revisiter le concept de dispositif : du dispositif au macro-dispositif

Cédric Ait-Ali ^{*† 1}, Isabelle Fabre ^{* ‡ 2}

¹ LabCom Rimec et Unité Mixte de recherche Education Formation Travail et Savoir (LabCom Rimec et UMR EFTS) – Université Toulouse le Mirail - Toulouse II – France

² Ecole Nationale de la Formation Agronomique (ENFA) – Université Toulouse le Mirail - Toulouse II – France

Le concept de dispositif est de plus en plus convoqué dans le domaine éducatif. Depuis quelques années, il est omniprésent dans les textes officiels, les projets d'établissements ou les documents académiques. Ce concept est également développé par les Sciences de l'information et de la communication (Couzinet, 2009 ; Gardiès & Rinaudo, 2015).

De nombreux auteurs ont défini ce concept (Foucault, 1977 ; Belin, 2001 ; Agamben, 2007 ; Ransøe, 2008 ; Albero, 2010 ; Audran, 2010 ; Barrère, 2013) et la littérature scientifique permet d'envisager les dispositifs de formation ou d'apprentissage selon deux axes. D'une part, celui d'un cadre, d'un agencement, d'une articulation d'éléments hétérogènes (Foucault, 1977). Il s'agit ici de la dimension stratégique et concerne plus spécifiquement le concepteur. D'autre part, celui du jeu dans le dispositif, celui de la marge de manœuvre (Lévi-Strauss, 1962 ; Belin, 2001), d'espace de liberté nécessaire (Weisser, 2010) qui permet aux destinataires de s'approprier et d'habiter le dispositif. Il est ainsi possible de voir le dispositif à la fois comme un espace de pouvoir et comme un espace de potentialité. Un espace de pouvoir au sens de Foucault qui s'écarte de la vision négative d'un pouvoir qui écrase pour adopter une vision positive d'un pouvoir qui produit des choses. Il le considère comme " un réseau productif qui passe à travers tout le corps social " (Foucault, 1961). Un espace potentiel, au sens de Belin, en permettant aux destinataires, en fonction de leur bagage, de s'approprier le cadre, " un lieu dans lequel prend place l'expérience " (Belin, 2001) comme nous avons pu le mettre en évidence en ce qui concerne divers espaces documentaires liés à la formation (Fabre, 2009, 2012).

Or si le dispositif est ce qui organise la situation de formation ou d'apprentissage, il n'est jamais isolé. De nombreux exemples récents – la mise en place du Projet éducatif territorial à l'échelle d'une commune (Aït-Ali, 2016) ou la mise en place des dispositifs hors classe à l'échelle des établissements (Aït-Ali, 2015) par exemple – font apparaître une somme de dispositifs qui, agencés d'une certaine façon, s'alimentent d'une stratégie globale. Ne peut-on dire qu'il s'agit de dispositifs instituants tels que nous les retrouvons dans les propos de Foucault et de Castoriadis ?

En effet, Foucault (1977), dans la définition qu'il donne du dispositif et lorsqu'il évoque le " non-dit " désigne tout " comportement plus ou moins contraint, appris. Tout ce qui dans une société fonctionne comme système de contrainte, sans être énoncé, bref, tout le social non discursif, c'est l'institution. " Nous pouvons entendre par institution, " ce qui tient une société ensemble [...], le complexe total de ses institutions particulières, ce que j'appelle "l'institution de la société comme un tout" - le mot institution étant pris ici dans le sens le plus large et le plus radical : normes, valeurs, langage, outils, procédures et méthodes de faire face aux choses et de faire les

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: cedric.ait-ali@univ-tlse2.fr

[‡]Auteur correspondant: isabelle.fabre@educagri.fr

choses et, bien entendu, l'individu lui-même, aussi bien en général que dans le type et la forme particuliers que lui donne la société considérée " (Castoriadis, 1986). Peut-on dans cette visée, envisager la présence de dispositifs surplombants que nous proposons, au moins provisoirement, de nommer macro-dispositif ?

La complexité permet-elle de penser la notion de dispositif ? Comment s'articulent et s'agencent les différents types de dispositifs ? Dans cette perspective, existe-t-il dans les situations d'apprentissages ou de formations un dispositif surplombant, englobant, posant les normes et les orientations ? Entre autonomie et dépendance, comment se construit la structure dispositive ?

Le symposium invite donc les contributeurs à adopter une démarche réflexive sur leurs travaux de recherches pour présenter les dispositifs qu'ils ont étudiés en insistant sur la dimension stratégique et sur l'espace de potentialité accordé aux destinataires pour ensuite s'interroger collectivement sur le concept de macro-dispositif et " proposer " l'esquisse d'une définition.

Ancrage dans le congrès de l'AREF :

Au travers de ce symposium, nous souhaitons participer aux questionnements transversaux posés par le comité d'organisation de l'AREF en retenant la démarche de " proposition." Nous pensons qu'il peut y avoir une démarche réflexive plus propositionnelle et qu'il est possible de chercher réponses aux questions suivantes : " Comment articuler lignes traditionnelles de recherche et émergence de nouveaux enjeux et défis ? Comment contribuer à une interprétation d'un phénomène complexe sur la base de recherches parcellisées menées à partir d'angles disciplinaires différents ? "

Chaque participant devra répondre à ces questions en les mettant en perspectives avec sa contribution et un temps collectif visera à structurer et formaliser cette réflexion

Mots-Clés: dispositif, macro, dispositif, stratégie, potentialité, éducation, formation

La vie scolaire : un macro-dispositif d'éducation ?

Cédric Ait-Ali * ¹

¹ LabCom Rimec et Unité Mixte de recherche Education Formation Travail et Savoir (LabCom Rimec et UMR EFTS) – Université Toulouse le Mirail - Toulouse II – France

Dans un paysage éducatif très scolaro centré, les dispositifs hors classe émergent et viennent investir le temps libéré de la forme scolaire. Ces dispositifs sont souvent étudiés en opposition aux dispositifs de classe. De nombreuses recherches traitent séparément le domaine formel et les domaines non-formels et informels et, alors que Marcel (2014) conteste " la pertinence d'une disjonction entre l'éducation et l'instruction ", la hiérarchie entre la fonction d'instruction et la fonction d'éducation est toujours présente. Pourtant, la vie de l'élève se découpe en plusieurs moments et se vit dans différents espaces avec plusieurs types d'acteurs éducatifs. À côté des temps de classe s'organisent des temps de vie scolaire.

Problématique :

Or, la mobilisation des dispositifs hors classe apporte un éclairage différent sur l'organisation générale des établissements et apporte une réponse complémentaire à certaines formes d'apprentissages. Ils peuvent, en fonction des stratégies souhaitées par les concepteurs et les postures adoptées par les animateurs de ces dispositifs, proposer un " espace potentiel " (Belin, 2001) d'apprentissages formels avec des dispositifs proches de la forme scolaire, mais aussi des apprentissages non formels avec d'autres formes de dispositifs.

À la suite de nos travaux de recherche, cette contribution s'attache à dépasser la dichotomie entre la classe et le hors classe, entre l'éducation formelle et l'éducation non-formelle pour envisager l'établissement de façon globale. Aussi, en l'envisageant de la sorte, est-il possible de considérer l'établissement comme un macro-dispositif d'éducation et d'instruction ? Ou doit-on considérer l'établissement comme un territoire éducatif (Marcel & A'it-Ali, 2016) non partagé par les différents acteurs éducatifs et envisager deux macro-dispositifs : un macro-dispositif de vie scolaire et un macro dispositif de vie de classe ?

Contexte de la recherche :

Cette contribution s'adosse donc à notre travail de thèse qui a pour contexte les lycées agricoles. En raison de leur organisation, ces établissements proposent des passerelles entre les dispositifs de classe et les dispositifs hors classe notamment au travers des professeurs documentalistes et des professeurs d'éducation socioculturelle qui nous a permis de mettre à jour des stratégies scolaires dans les dispositifs hors classe.

Cadre théorique et Méthodologie :

En nous référant aux travaux de Foucault (1977) , Alberio (2010) et Barrère (2013) nous envisagerons les dispositifs comme un cadre en tension entre deux stratégies, celle du concepteur et celle du destinataire et en nous appuyant sur les éléments empiriques récoltés privilégiant

*Intervenant

des méthodes à la fois quantitatives (questionnaires), mais aussi qualitatives (entretiens avec les acteurs éducatifs, observation de terrain) nous proposerons à la fois une catégorisation des dispositifs hors classe et nous analyserons la distance que ces dispositifs entretiennent avec les dispositifs de classe.

Mais cette contribution s'intéressera aussi aux interactions entre les différents dispositifs, en convoquant notamment le concept d'intermédialité et le modèle de rhizome pour comprendre les connexions et comprendre comme la somme des dispositifs peuvent constituer un dispositif d'éducation globale, un macro-dispositif d'éducation.

Bibliographie :

Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif du terme au concept. *Technologie de l'éducation*, 2, 47–49.

Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, (2), 95–116.

Belin, E. (2001). Une sociologie des espaces potentiels : logique dispositive et expérience ordinaire. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Foucault, M. (1977). Le jeu de michel foucault. *Dits et écrits*, 3, 298.

Marcel, J.-F. (2014). Une mission éducative distribuée au sein des établissements de l'enseignement agricole. *Administration et Education*, (142).

Marcel, J.F & A'it-Ali, C. (2016) La journée de l'enfant en France : un territoire éducatif partagé entre enseignants et animateurs. *Presse universitaire de Laval*. (à paraître).

Mots-Clés: Dispositif hors classe, espace potentiel, vie scolaire, intermédialité, éducation non, formelle

Rapport à l'école et perception de la réussite des collégiens d'Apatou de Guyane

Nicole Armoudon * ¹

¹ ARMOUDON – Université Paris Ouest Nanterre La Défense – France

Mon intérêt pour ce sujet trouve son origine de ma pratique professionnelle dans le champ de l'emploi et la formation, de ma rencontre avec la population des sites dits isolés (Maripasoula, Apaguy, Monfina, Apatou...), au cours de différents séjours personnels et de rencontres. En effet, mon travail de recherche, a pris sa source au confluent de rencontres et de questions de mon parcours professionnel, social et familial. Selon Callon et Latour (1991), "la recherche résulte d'une conjonction de la curiosité (intellectuelle) du chercheur et de ses intérêts (sociaux)". Si cette recherche part de questionnements de terrain, sans commanditaire direct, elle s'inscrit dans une démarche implicite de répondre à une question de société.

Mon travail s'est bâti à partir des travaux de Bernard Charlot sur la thématique du rapport au savoir. Au regard de mon parcours professionnel qui s'inscrit dans les champs de l'enseignement auprès de lycéens et de collégiens, de la formation et l'insertion professionnelle auprès de jeunes et d'adultes, mes premières interrogations naissent de la confrontation avec les différents publics avec l'envie de comprendre, de tirer au clair les désirs, les besoins et les attentes des élèves et de répondre à l'injonction institutionnelle de faire réussir les élèves.

Le cadre général de cette recherche se situe en Guyane spécifiquement dans la commune d'Apatou, située à l'ouest et qui partage sa frontière fluviale avec le Surinam (ancienne colonie hollandaise). A l'époque de la colonisation, dès la moitié du 17ème siècle les différentes formes de marronnage donneront naissance à 6 groupes dont 4 d'installeront sur les rives françaises. Ces groupes portent le nom générique de bushinengué.

Avant les années 70, ces populations considérées comme "indigènes" ou "tribales", selon la terminologie de l'époque étaient écartées du système politique, économique, social et éducatif. Elles étaient essentiellement régies par des règles coutumières.

Les différents rapports et les discours ambiants font état de l'échec scolaire important dans l'ouest guyanais. Le groupe bushinengué étant majoritaire dans l'ouest, le raccourci est vite emprunté, Bushinengue et échec scolaire entrent en résonnance. Après 40 ans de changement administratif et statutaire, dans un contexte de revendications identitaires et d'installation du dispositif d'intervenants en langue maternelle une question centrale se pose : qu'en est-il aujourd'hui de la scolarisation des jeunes bushinengué ? Par rapport à la commune d'Apatou :

- comment les jeunes bushinengué habitant Apatou, appréhendent le système scolaire ?

Le parti pris dans cette présentation est de traiter de la question de la réussite qui sera interrogée à travers le rapport à l'école, à travers ses missions, par la façon dont le sujet apprenant comprend et se construit dans le système scolaire. S'intéresser au rapport à l'école interpelle la notion de son utilité et de la valeur qui lui est accordée. La définition donnée par Leblois (2005)

*Intervenant

indique que : "La réussite scolaire peut être comprise comme étant l'acquisition par la personne d'une compréhension de son environnement physique et humain". Elle renvoie à la question du sens et suppose d'acquérir des savoirs et apprentissages qui permettent de comprendre et d'agir sur son environnement. Cette question de la réussite s'intègre au rapport à l'école. Selon De Leonardis (2004), pour donner sens à son expérience, chaque élève, est pris dans une certaine logique institutionnelle. Il va déployer son propre rapport à l'école, dans une liaison singulière entre lui-même et le système éducatif. Ainsi quelles sont les attentes de l'élève à l'égard de l'école et quelles significations il va lui accorder ?

Quel sens subjectif les élèves attribuent-ils au savoir et aux valeurs véhiculés par l'école ? Que représente pour eux le fait d'aller au collège et d'y apprendre des choses ? Notre propos s'intéressera particulièrement aux conceptions de la réussite auprès des collégiens de la commune d'Apatou.

Cette recherche vise à comprendre, comment les collégiens à travers leur rapport à l'école se construisent, se projettent et cultivent la réussite dans l'espace scolaire. Ce travail permettra de documenter les stratégies qu'ils adoptent dans leur cheminement scolaire et de dégager des éléments de compréhension plus globaux de la réussite et des interventions à mener.

La démarche choisie est inductive et ethnosociologique. Elle "consiste à enquêter sur un fragment de la réalité sociale-historique dont on ne sait pas grand-chose à priori" (Bertaux 2005). Le recueil de données s'est organisé par une démarche mixte, par la combinaison de trois outils d'analyse : questionnaire auprès de 451 élèves, observation dans le collège et 30 entretiens semi-directifs .

L'analyse des résultats traitera de l'Appropriation des missions de l'école et enfin de la perception de la réussite par ces derniers.

Les collégiens démontrent une attitude positive envers l'institution scolaire. Les élèves ont exprimé 13 missions classés par ordre d'importance, qui leurs paraissent essentielles à acquérir ou à exercer au sein de l'école.

Par ordre d'importance, ils classent les missions d'instruction, de socialisation, d'éducation puis de formation. Au niveau de l'instruction, les matières citées comme étant les plus importantes sont nettement le français et les mathématiques.

Pour la question de la socialisation, le respect est énoncé comme étant important. Il exprime une demande dans laquelle ils aspirent à une reconnaissance de leur valeur et le respect d'eux-mêmes. Ils revendiquent davantage que leurs aînés, un traitement égalitaire à l'école.

Concernant la perception de la réussite, les collégiens se placent dans une logique de réussite qui est une "garantie d'avenir pour permettre l'accès à un emploi et à un bon salaire". L'école aide à préparer l'avenir et plus tard obtenir un emploi. Dans la perception de la réussite vient se greffer des croyances magico-religieuses et la chance. Les croyances magico-religieuses peuvent la freiner par peur de s'attirer la jalousie et/ou la colère des divinités.

CONCLUSION

Ces résultats attirent l'attention sur l'importance de sensibiliser tous les élèves sur leur rôle dans l'appropriation du savoir et leur mobilisation à l'école. Elle met en exergue les grands défis du système éducatif et fournit une clé pour une lecture en positif du parcours du sujet apprenant pris dans l'obligation d'apprendre.

De plus, l'école devient un enjeu de cohésion sociale dans une société en pleine construction. Dans cette école, les collégiens ont développé une attitude réceptive et un lien de confiance envers elle. Le rapport à l'école se conjugue dans une projection à travers un positionnement professionnel (un métier) et social (famille, logement).

BIBLIOGRAPHIE

Charlot, B. (1997). Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie. Paris : Anthropos.

Callon M et Latour B (1991), La science telle qu'elle se fait. Paris. La découverte

Leblais, L. (2005). La réussite scolaire - Comprendre et mieux intervenir. Québec, Québec : CRIRES- Les Presses de l'Université Laval.

Prêteur, Y., et de Léonardis, M. (2006). Précarités et scolarités. Empan 60, 101-107.

Mots-Clés: Réussite, rapport à l'école, collégiens

Formation universitaire à distance : place et rôles de l'enseignant-tuteur, propositions

Angham Assaad * ¹

¹ Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations (ICAR) – Sandra Teston-Bonnard – France

La formation à distance connaît une forte croissance, et ce dans le but de répondre à une demande importante. Ce type de formation permet à certains publics d'accéder à l'enseignement, ce qui ne leur serait pas possible autrement. En formation à distance, abrégée en FAD, le processus d'enseignement/apprentissage est transformé.

La question du travail de l'enseignant a toujours été présente dans les Sciences de l'Éducation. Pour Alava (2007, p. 108), l'acte d'enseigner est un objet de recherche fortement valorisé en Sciences de l'Éducation. Dans cette communication, nous aborderons la question de la fonction enseignante comme une problématique ; nous nous interrogerons et nous débattrons sur les rôles de l'enseignant impliqué dans une formation universitaire à distance ; en effet, penser ces rôles paraît une voie incontournable si l'on veut travailler à un nouveau mode d'apprentissage.

D'après Garrot, George et Prévôt (2005, p. 1), la formation à distance " entraîne une redéfinition (pour ne pas dire un bouleversement) du rôle de l'enseignant, même si ce rôle est encore aujourd'hui assez mal défini et variable selon les formations et les institutions ". Disons que la fonction de tuteur en ligne n'est pas encore claire, et par ailleurs mal reconnue même de la part des acteurs, peu expérimentés encore de ce type d'enseignement. En effet, Charlotte Dejean et François Mangenot (2006, p. 1) notent que : " les fonctions de tutorat en ligne dans une formation utilisant un dispositif informatisé sont encore mal définies car les participants, tuteurs comme apprenants, disposent d'une expérience réduite de ces contextes d'apprentissage et d'échanges ".

Nous formulons donc ainsi la question centrale à laquelle notre travail de thèse s'efforce de répondre :

En quoi l'utilisation d'une plate-forme peut-elle changer la place et les rôles des enseignants en Sciences de l'Éducation ?

La communication portera sur les résultats de notre travail de doctorat qui font l'analyse des données recueillies par un questionnaire et des entretiens semi-directifs réalisés auprès d'enseignants et d'étudiants de l'Université LUMIERE LYON II, impliqués en Master1 à distance en Sciences de l'Éducation.

Regard réflexif :

Le travail a pu être réalisé grâce à la qualité des réponses fournies dans le questionnaire et à la richesse des apports lors des entretiens semi-directifs. Cependant, ce travail aurait gagné à reposer sur un nombre plus grand de personnes interrogées et provenant de dispositifs multiples.

*Intervenant

Bibliographie :

Alava, S. (2007). Les pratiques médiatiques de l'enseignant : quelle validité pour la recherche ? In B. Charlier et D. Peraya (dir.). Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation. Bruxelles : De Boeck.

Dejean-Thircuir, C. et Mangenot, F. (2006). Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation. Le Français dans le monde. Recherches et application. Paris : CLE International.

Garrot, E. George, S. et Prevôt, P. (2005). Conception d'un système d'aide au tuteur à la préparation de situations d'apprentissage. 2èmes rencontres des Sciences et Technologies de l'Information (ASTI 2005). Clermont-Ferrand, France.

Mots-Clés: formation universitaire à distance, enseignant, tuteur, rôles, Sciences de l'Éducation.

Violence et famille : place des parents dans le repérage ou la prévention des actions cyber violentes

Seraphin Alava ^{*† 1}

¹ UMR EFTS, Université Toulouse Jean-Jaurès – Université Toulouse Jean Jaurès – France

Les jeunes développent des usages numériques autonomes dans le cadre de leurs loisirs. La maison est alors un des lieux où ces usages se déploient aussi bien comme une pratique personnelle intime et culturelle que comme une pratique scolaire ayant un impact positif ou négatif sur l'activité scolaire. Au sein de la famille, la place et l'autonomie vis à vis de ces pratiques sont des enjeux familiaux sous-jacents mais peu exprimés. Au cours d'une recherche portant sur 645 jeunes de collèges et de lycées et 124 parents, nous avons examiné les modes d'accompagnement et de médiation qui se nouaient dans la famille autour du développement des usages numériques des jeunes. Nous avons alors plus particulièrement travaillé deux pratiques contrastées : les usages cyber violents et les processus de radicalisation numériques des jeunes. Le développement d'usages numériques autonomes des jeunes a une dimension sociale non négligeable. Les pratiques numériques ont une dimension affective et émotionnelle très forte mais aussi éducative. Dans cette étude, nous avons volontairement focalisé notre regard sur les pratiques violentes que cela soit par l'utilisation du net pour des pratiques de cyber agression ou l'utilisation des réseaux dans une démarche active de focalisation des recherches d'informations et de dialogue dans le domaine de la radicalisation. L'espace de la chambre, l'espace intime des relations téléphoniques deviennent alors un espace de déploiement d'une éducation négative où le jeune apprend ou s'apprend les "mauvaises choses".

Nos travaux prennent en compte l'approche de l'apprentissage social de Ronald L. Akers (1973) appliqué au comportement criminel et non-criminel et permettant de replacer le comportement agressif dans une dynamique éducative et sociale où les actes délictueux sont des signes d'une dynamique personnelle et interpersonnelle à analyser. Nous abordons la construction des actes cyber violents comme les résultantes d'un apprentissage sombre (dark learning) qui est construit dans "l'interaction réciproque entre les déterminants cognitifs, comportementaux et environnementaux" (Bandura, 1977) des espaces sociaux familiaux et numériques. Dans la construction des savoirs violents ou délictueux (qui correspondent à des actes socialement identifiés comme des délits), le jeune s'isole de la famille et s'identifie à des pairs, porteurs pour lui des signifiants de l'autorité éducative. Le média devient alors un espace d'apprentissage concurrent des autres espaces d'éducation (Anderson, Gentile et Buckley, 2007). À travers une approche quantitative (questionnaire) et une approche qualitative par entretien et suivi de 12 cas spécifiques, nous avons voulu caractériser les variables actives dans l'émergence des actes de cyber agressions chez les jeunes et décrire les processus sombres et souvent cachés de formation de ces jeunes. Nous avons ensuite utilisé la méthodologie statistique (SPSS) en analysant les corrélations et les régression logistique pour mesurer les Odds ratio (Rapport de chance) existant entre les variables. Ce travail sur les usages numériques interroge une question essentielle "Comment les jeunes apprennent-ils les "mauvaises choses" et/ou développent des usages numériques dangereux ? Il aborde donc un

*Intervenant

†Auteur correspondant: Seraphin.Alava@gmail.com

élément très peu abordé dans l'espace de la recherche francophone en éducation, qui relève tout spécialement de la sociologie de la violence et de la criminologie. Les comportements dangereux, agressifs ou extrêmes résultent de processus éducatif non formels et informels que la recherche n'explore que très peu.

Akers, R.L. & A.L. Silverman. (2004). Toward a Social Learning Model of Violence and Terrorism. In M. Zahn, H. Brownstein and Shelly Jackson (Eds.), *Violence: From Theory to Research* (pp. 19–35). Cincinnati: LexisNexis and Andersen Publishing.

Arriaga, X. B. & Foshee, V.A. (2004). Adolescent dating violence: Do adolescents follow in their friends', or their parents', footsteps? *Journal of Interpersonal Violence*, 19(2), 162–184. Daigle, L.E., Cullen, F.T. & Wright, J. (2007). Gender differences in the predictors of juvenile delinquency: Assessing the generality-specificity debate. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 5(3), 254–286.

Mots-Clés: usages numériques, médiation, violence extrême, radicalisation, famille, jeunes, cyber agresseurs

Le tableau numérique interactif à l'école primaire : quelle utilité pour l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques en CM1 et CM2 ?

Hassan Alchehri * ¹

¹ Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations (ICAR) – Université Lumière - Lyon II, CNRS : UMR5191 – 5, av Pierre Mendès-France 69676 BRON CEDEX, France

Résumé

Le but de cette communication est d'étudier et comprendre les apports de l'usage du TNI au cycle III de l'école primaire en France. Les recherches conduites sur la didactique des mathématiques montrent que les élèves sont confrontés à de nombreux problèmes pour apprendre, comprendre et conceptualiser la notion de fraction. L'enseignant rencontre aussi des difficultés pour faire comprendre aux élèves cette notion. Ces difficultés proviennent de plusieurs sources : la façon de représenter et de visualiser les fractions, la méthode pédagogique suivie par l'enseignant, les supports utilisés pour aider les élèves à concrétiser les fractions, la limitation des situations-problèmes données aux élèves (Carette *et al.*, 2009 ; Coquin et Camos, 2006).

Dans notre recherche, le TNI n'est pas un instrument isolé des autres éléments existants en classe mais il est un dispositif techno-sémio-pragmatique (Peraya, 1999). De ce point de vue, le TNI réunit trois entités : la technique, la sémiotique et le social. Le TNI est donc vu comme l'ensemble des interactions entre ces trois domaines : technologique, technosocial et système de représentations de l'ordre du sémiocognitif.

Le TNI possède des potentiels pédagogiques pouvant jouer un rôle de facilitateur et de concrétisation pour l'enseignement-apprentissage des fractions. Cet instrument permet de faire varier les ressources pédagogiques utilisées. Le TNI permet également de représenter et de visualiser les fractions d'une manière plus concrète et plus animée. Il permet aussi de favoriser les interactions entre les différents acteurs de la classe. La manipulation directe des fractions par l'élève semble aussi un atout pédagogique de l'usage du TNI et de son utilité dans les leçons (Tricot *et al.*, 2003). Comment peut-on donc profiter des potentiels pédagogiques du système d'activité instrumenté par le TNI dans l'enseignement-apprentissage des fractions ?

Pour traiter cette problématique nous portons notre réflexion dans un premier temps sur la notion de médiation en nous appuyant sur l'approche instrumentale de Rabardel (1995). Cette approche repose sur trois concepts fondamentaux : la distinction entre l'artefact et l'instrument, les schèmes sociaux d'utilisation et enfin, la genèse instrumentale. Les tâches réalisées en classe se font dans un cadre collectif. Nous les analysons dans un deuxième temps selon la théorie de l'activité d'Engeström (1987). Nous nous inspirons aussi des travaux de Piaget (1948) afin de comprendre le développement et la construction de la notion de fraction chez l'enfant.

Il nous a donc fallu construire des données nous permettant d'aboutir à cet objectif. Dans

*Intervenant

le cadre de cette recherche, nous avons eu besoin de connaître les effets des trois potentiels pédagogiques du TNI sur l'enseignement et l'apprentissage de la notion de fraction à l'école primaire : l'interaction et l'interactivité, les modalités et l'ergonomie du travail et enfin les supports multimodaux visuels et manipulables. Les questions posées dans nos outils de recueil des données couvrent ses trois potentiels pédagogiques du TNI. Nous avons au préalable réalisé une observation directe dans deux classes de l'école primaire (CM1 et CM2) pendant l'enseignement-apprentissage des leçons sur les fractions durant l'année scolaire 2014-2015 (15 séances d'observation en CM1 et 10 en CM2). Nous avons dans un deuxième temps construit une enquête par questionnaire ciblée vers les enseignants (42 questions) et les élèves (21 questions). Nous avons obtenu 76 réponses de la part des enseignants et 144 pour les élèves (74 en CM1 et 70 en CM2). Cette enquête par questionnaire est complétée par une enquête à l'aide d'entretiens semi-directifs auprès des enseignants et des élèves. Nous avons réalisé deux entretiens individuels avec les enseignants des classes observées et 10 entretiens individuels avec les élèves (5 en CM1 et 5 en CM2).

Pour traiter et analyser nos données, nous avons utilisé plusieurs approches statistiques. Nous avons fait les analyses en utilisant les logiciels SPAD, Excel et CHIC. Nous avons eu recours à plusieurs techniques et tests statistiques dont les tests W de Kendall, le Khi-deux, etc.

Au vu des premiers résultats que nous avons obtenus auprès d'un échantillon d'élèves en CM1 et CM2 ainsi que de leurs enseignants dans la région de Lyon, il apparaît que les enseignants interrogés apprécient l'usage du TNI parce qu'il encourage la participation des élèves, attire leurs attentions et favorise les interactions entre les différents acteurs dans la salle de classe. Pour les enseignants, la souplesse dans l'ergonomie du travail du TNI joue un rôle dans la diversification des contextes de l'usage de cet instrument. Du point de vue des enseignants et des élèves, le TNI aide à représenter, visualiser et concrétiser la notion de fraction. Les supports multimodaux, visuels et manipulables, fournis par le TNI jouent un rôle cognitif et médiateur en aidant les élèves à conceptualiser et mémoriser la notion de fractions.

Bibliographie

- Carette, V., Content, A., Rey, B., Coché, F., & Gabriel, F. (2009). *Etude de l'apprentissage des nombres rationnels et des fractions dans une approche par compétences à l'école primaire*. Bruxelles: Université libre de Bruxelles.
- Coquin, D., & Camos, V. (2006). Décimaux et fractions. In P. Barrouillet, & V. Camos, *La cognition mathématique chez l'enfant* (pp. 145-154). Marseille: Solal Editeurs.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding : an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. *Hermès, La Revue* , 25, 153-167.
- Piaget, J., Inhelder, B., & Szeminska, A. (1948). *La géométrie spontanée de l'enfant*. Paris: Presse Universitaires de France.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin.
- 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*. Strasbourg: Acte de colloque Environnements Informatiques pour l'Apprentissage

Humain 2003.

Mots-Clés: tableau numérique interactif, approche instrumentale, théorie de l'activité, mathématiques, utilité.

Le soin aux enfants malades chroniques et la recherche biographique : un dialogue nécessaire.

Camila Aloiso-Alves ^{*† 1}

¹ Faculté de Médecine de Petrópolis – Brésil

L'expression de la maladie chronique pendant l'enfance renvoie à des questions comme la douleur, la mort et la souffrance, qui sont critiques pour les patients et leurs familles. Les professionnels prenant soin des enfants malades ont besoin de s'appuyer sur les connaissances techniques spécialisées qu'ils ont acquis mais aussi sur leurs habilités à créer un lien attentif et respectueux avec les patients et leurs familles. L'accès à ce mode de soin ne peut pas se constituer uniquement en s'appuyant sur la formation spécialisée et formelle, acquise dans le cadre universitaire (formation initiale et continue) et fondée par le paradigme cartésien, qui met le focus sur le malade et sur le trouble physique.

Il se construit dans un champ d'apprentissage qui comprend des dimensions cognitives, émotionnelles, rationnelles et intuitives. Les questions concernant l'histoire de vie dans laquelle s'inscrit la maladie n'y sont pas considérées. Pourtant l'expérience du soin quotidien aux enfants malades chroniques met en relief la nécessité de mieux connaître cette histoire, les connaissances en découlant conditionnant la possibilité de développer un soin de qualité, articulé aux besoins des patients et de leurs familles.

Face à ces questions, la recherche biographique émerge comme un chemin d'investigation compréhensif qui rend possible la perception de la relation singulière entre les individus et le monde sociohistorique dont elle explore les processus de la genèse et de devenir (Delory-Momberger, C., 2012). En situant les sujets dans leurs tissus historiques, politiques, sociologiques, elle permet de prendre en compte la complexité du contexte de communication interpersonnel dans laquelle ils se trouvent et d'analyser l'expression des structures sociales qui traversent les récits de vie qu'ils produisent. (Lechner, E., 2011).

Dans une recherche récente sur le soin aux enfants malades chroniques dans un hôpital brésilien, des entretiens avec les mères et les professionnels sur les expériences de soin ont permis de faire circuler des savoirs, des connaissances, des expériences, des informations, etc. Produire un récit de l'expérience de soin a ouvert un espace d'expression des histoires et des sentiments. En accédant aux histoires singulières des acteurs sociaux, il a aussi été possible de faire émerger des éléments d'apprentissage réalisées à partir des expériences de la maladie et de comprendre la constitution des réseaux de sociabilité et d'affection dans le milieu hospitalier, qui fonctionne comme une société avec leurs propres cultures, histoires et relations.

Cette recherche a mis en évidence des pratiques de soin tout en interrogeant le contexte de formation des professionnels de santé dans la perspective de l' " intégralité " et de l'interdisciplinarité.

Références bibliographiques :

*Intervenant

†Auteur correspondant: camila.aloisioalves@gmail.com

Alves, C. A. As condições crônicas de saúde na infância e adolescência e as tessituras do cuidado. (2014) Thèse de doctorat en sciences, sous la direction de Martha Cristina Nunes Moreira. Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira, Rio de Janeiro, Brésil.

Delory-Momberger C. (2009). Biographie, socialisation, formation [en ligne]. L'orientation scolaire et professionnelle, 33/4, 551-570. <http://osp.revues.org/251> (page consultée le 5 janvier 2015).

Delory-Momberger, C. (2012). " Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica ". Revista Brasileira de Educação, v. 17 n° 51.

Lechner, E. (2012). " La recherche biographique aujourd'hui : de la science de l'incertitude au savoir ancré ". Le Sujet dans la cité. Revue internationale de recherche biographique, n° 2, 214-226. Paris : Espace éditorial du Sujet dans la cité, Éditions l'Harmattan.

Mots-Clés: enfance, malades chroniques, soin

Les conceptions d'enseignement et apprentissage des futurs instituteurs et son impact sur leurs pratiques au Mexique.

Carmen Cecilia Alonso Palacios Márquez ^{*† 1}, Mónica Artemisa Alonso Palacios Márquez ^{* ‡ 2}, Mauricio Martínez Cedillo ^{* § 3}

¹ Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) – Calzada México Tacuba No. 75, Col. Un hogar para Nosotros, Mexique

² Coordinación Sectorial de Educación Primaria et Coordinación Sectorial de Educación Secundaria. (CSEP et CSES) – Mexique

³ Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN) – Gustavo E. Campa No. 44, Col. Guadalupe Inn, Mexique

Contexte

L'éducation dans le monde affronte plusieurs défis et le Mexique n'en est pas l'exception. Les résultats de notre pays dans les évaluations éducatives internationales tel que Pisa, ou dans les recherches sur éducation comme Talis, organisés par l'OCDE, sont toujours décevants.

Si nous avons déjà pu résoudre le problème de couverture de l'éducation primaire, cela ne veut pas dire que nous avons des bons résultats dans les évaluations nationales, puisque les connaissances de nos étudiants sont quand même élémentaires.

Nous avons pendant l'année scolaire 2013-2014, 13.631.825 élèves d'école primaire, accompagnés de 524, 450 instituteurs, que malheureusement n'étudient pas dans les meilleures conditions, car la crise économique et la manque de planification, ne nous permettent pas d'avoir des meilleurs établissements scolaires ni assez de matériaux curriculaires.

Problématique

La formation de maîtres au Mexique est réalisée encore dans des écoles normales, institutions qui sont disparus dans la plupart des pays du monde, en plus l'opinion publique cherche à convertir l'éducation basique en bouc émissaire des problèmes sociaux.

Il existe en plus, une énorme contradiction entre la méthodologie socioconstructiviste établie dans les plans et programmes d'étude d'éducation primaire et la réalité dans les salles de classe où les instituteurs continuent avec des pratiques traditionnelles basés sur les principes du behaviorisme, où les élèves n'ont aucune autonomie et restent des sujets réceptifs et obéissants, qui répètent et copient tout ce que leur maître signale.

Mais, si la formation des enseignants depuis plus de 20 ans est basée sur les principes du socioconstructivisme, pourquoi les pratiques n'ont pas changé ? Nous considérons que c'est un

*Intervenant

†Auteur correspondant: maucito16@yahoo.com.mx

‡Auteur correspondant: vicarte2007@yahoo.com.mx

§Auteur correspondant: maurimar@att.net.mx

problème complexe qu'il faut analyser à partir de l'évidence empirique.

Nous considérons que les évaluations nationales, réalisées par des examens d'option multiple, préoccupent tellement aux instituteurs, qu'il sont dédiés à préparer ses élèves pour les résoudre, ce qui les oblige à privilégier la mémorisation des contenus conceptuels, en dépit du développement des compétences.

Nous voulons établir la difficulté qu'existe dans l'enseignement pour comprendre comment les sujets peuvent passer de la pensée à l'action, c'est à dire comment à partir de ce qu'ils sont appris dans leur formation, ils vont réagir devant les diverses situations professionnelles.

Objectif de la recherche

Concrétiser la relation entre la connaissance, la compréhension, l'action et l'autoréflexion sur l'enseignement, l'apprentissage et la pratique des futurs enseignants formés dans la Benemérita Escuela Nacional de Maestros de Mexico.

Question de recherche

Quelle est la relation entre les conceptions sur l'enseignement et l'apprentissage des futurs enseignants et leur pratique professionnel dans les écoles primaires?

Référents théoriques

L'implicite a été étudié par les sciences de l'éducation de manière explicite, car tous les enseignants dans leurs actions reflètent des théories dont ils n'ont pas conscience. Ainsi parler de socioconstructivisme n'est pas suffisant pour modifier les actions. Plusieurs chercheurs considèrent que les théories implicites, construites à partir de représentations relatives au développement et à l'éducation, déterminent les pratiques éducatives.

Le socio-constructivisme intègre l'essentiel des théories développées par des chercheurs comme Piaget, Wallon, Vygotski, Bachelard et leurs successeurs, il est un cadre général qui génère un débat de la diversité, de la complexité, de la temporalité et de la visibilité des modes de construction des connaissances.

La performance des enseignants ne doit pas être considéré d'après une rationalité technique et déterminé complètement par la politique éducative, la réflexion sur la pratique, présente dans toutes les professions et particulièrement dans l'éducation, continue d'être la base de la transformation des pratiques éducatives vers l'émancipation des sujets (Habermas, 2001).

Finalement, pour comprendre la relation entre la pensée et l'action des sujets, les théories cognitives et le concept de Habitus développé par Bourdieu, nous permettront d'approfondir sur la formation de maîtres.

Méthodologie

Notre méthodologie s'avère mixte avec un caractère interprétatif, fondé dans l'interactionnisme symbolique. Nous prétendons d'abord faire un enquête pour identifier les conceptions de l'apprentissage et l'enseignement pour observer les étudiants dans leurs pratiques dans les écoles primaires pour analyser leur discours, et proposer des catégories qui nous permettraient de comprendre pourquoi ils prennent leurs décisions méthodologiques en ignorant les besoins des élèves et les stratégies

d'apprentissage et enseignement socioconstructivistes. L'analyse du discours sera du type sémiotique interprétative, d'après les catégories de Peirce (1997).

Les résultats (attendus)

Une plus élevée compétence professionnelle des instituteurs renforcerait le développement des compétences pour la vie des enfants.

L'exigence exercée sur les instituteurs mexicains produit un retour aux méthodes traditionnelles car c'est plus facile " remplir les têtes " que les former.

La pratique réflexive s'avère comme un élément fondamental dans les pratiques éducatives.

À quelles questions cherchons-nous réponse ?

Les contraintes administratives et les demandes sociales ne permettent pas que les professeurs mexicains dédient assez de temps à la recherche. Les critères d'évaluation si exigeants et les bas salaires ont provoqué que les professeurs simulent les recherches et envoient les mêmes investigations plusieurs fois dans différents événements académiques.

C'est nécessaire que les futurs instituteurs et les formateurs intensifient la recherche, nous considérons que les professeurs et aussi les instituteurs font de la recherche de manière permanente car ils ont obligés de connaître en plus des contenus qu'ils vont préparer pour les élèves, le contexte et les individus qui forment leur groupe pour pouvoir affronter les problématiques sociales et économiques.

Alors la question serait comment faire pour que les professeurs et instituteurs fassent de la recherche et que les institutions appuient leur publication.

Références bibliographiques

- Altet, M., & Perrenoud, P. (2013). Former des enseignants réflexifs. Bruxelles: De Boeck.
- Bourdieu, P. (2000). Esquisse d'une théorie de la pratique. Paris: Editions du Seuil.
- Cohen Azria, C., & Sayac, N. é. (2009). *Questionner l'implicite*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion
- Habermas, J. (2001). Ciencia y técnica como ideología. Madrid: Tecnos.
- Hernández Rojas, G. (1988). Paradigmas en Psicología de la Educación. México: Paidós.
- Jonnaert, P. (2015). Compétences et socioconstructivisme (2ème ed.). Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Paquay, L., & Perrenoud, P. (2012). Former des enseignants professionnels? Bruxelles: De Boeck.
- Pozo Municio, J. I. (2000). Aprendices y maestros, la nueva cultura del aprendizaje. Madrid: Alianza.

Sch'ón, D. (1998). El profesional reflexivo. Barcelona: Paidós.

Tardif, M., Borges, C., & Malo, A. (2012). Le virage réflexif en éducation. Bruxelles: De Boeck

Mots-Clés: Formation de maitres, réflexivité, cognition, théories implicites, habitus

L'orientation scolaire et les classes populaires. Inégalités, cultures et aspirations

Géraldine André * ¹, Ugo Palheta ²

¹ Université Libre de Bruxelles [Bruxelles] (ULB) – Avenue Franklin Roosevelt 50 - 1050 Bruxelles, Belgique

² Profeor-CIREL – Université Charles de Gaulle - Lille III : EA4354 – France

Cette communication s'inscrit dans un projet de publication plus large qui vise à produire une synthèse des travaux en sciences sociales qui, depuis les analyses fondatrices des années 1960 et 1970, ont analysé les logiques propres à l'orientation scolaire des élèves appartenant aux classes populaires. Cette communication présentera et synthétisera tout particulièrement les travaux les plus récents sur cette question autour de deux axes d'analyse :

(1) Ces travaux seront d'abord abordés à la lumière des transformations sociales diverses (organisation du travail, massification scolaire, installation du chômage de masse et précarisation, recul des emplois dits " manuels ", globalisation etc.) qui, depuis la fin des années 1970, ont considérablement modifié la structure sociale et les identités individuelles et collectives, et plus particulièrement ici les conditions d'existence et les modes d'être des classes populaires, et par conséquent leur rapport à l'Ecole et aux études.

(2) Le deuxième axe complexifiera l'appréhension de la question de l'orientation en montrant que, depuis les travaux classiques de Bourdieu et de Willis, les chercheurs ont progressivement considéré la manière dont les divisions de genre, ethno-raciales et géographique structurent les classes populaires et documenté dans quelle mesure de telles différenciations induisent des rapports distincts à l'Ecole et aux études, mais également ce que l'institution scolaire fait à ces divisions internes.

Mots-Clés: inégalités, classes sociales, classes populaires, orientation, aspirations

*Intervenant

Analyse de la réussite scolaire des élèves au primaire en fonction de l'implication des parents et des enseignants

Enkeleda Arapi * ¹

¹ Université Laval [Québec] – 2325, rue de l'Université Québec G1V 0A6, Canada

La relation école famille (E-F) constitue un sujet de recherche abordé dans plusieurs disciplines : psychologie, sociologie, éducation etc. Elle attire l'attention des scientifiques car cette relation peut influencer entre autres, le développement social de l'enfant (Schneider et al., 2010; El Nokali et al., 2010), le développement des habilités cognitives (Broyon 2006 ; Gonzalez-DeHass et al., 2005) et les apprentissages académiques (Epstein, 2009; Fan et Williams, 2010). D'un point de vue sociologique, certains chercheurs (Dubet, 1997; Montandon, 1996; Thin, 2009; Périer, 2009) soulignent la complexité de la nature de la relation E-F du fait de l'ensemble de composantes comme la culture, la confiance, la communication, les représentations, les rôles des acteurs (enseignant et parents) et les actions entreprises par ces acteurs dans l'éducation des élèves.

C'est à partir de ces composantes que plusieurs recherches (Millet et Thin, 2012; Dubet, 1997; Bouchard et Kalubi, 2003 ; Monceau, 2009) décrivent la relation É-F comme une " relation tendue ", un " dialogue impossible ", un " malentendu ", un " contentieux ", un " différend ", un " partenariat obligé ", soulignant que la relation entre école et famille ne s'inscrit pas d'emblée, spontanément, ni comme une collaboration ni comme un partenariat. Quelle forme cette relation peut-elle prendre dans le contexte actuel de la société occidentale, dont les institutions éducatives et les structures familiales n'échappent pas aux changements continuels provoqués par les migrations et la mobilité, les dynamiques du travail et des compétences, les types de familles modernes, la société numérique (OCDE, 2013)?

Les écrits au niveau empirique se penchent davantage sur l'implication des parents que l'implication des enseignants dans le cadre de la relation école-famille. L'implication parentale est construite à partir du rôle des parents, des activités parentales et des relations interpersonnelles dans les deux environnements : l'école et la maison (Epstein, 2009; Hoover-Dempsey et al, 1997/2005; Deslandes, 1996; Fantuzzo, 2013). Au niveau des études sociologiques et psychologiques, les écrits permettent de compléter ces dimensions avec des caractéristiques à partir du capital social et culturel de ces acteurs. Mitchel (2009) souligne que les parents et les enseignants, afin de constituer une communauté de pratique qui est un " groupe de personnes qui partagent une préoccupation, un ensemble de problèmes ou une passion pour un sujet, et qui approfondissent leur compréhension et leur connaissance de ce domaine en interagissant sur une base continue" (Wenger, McDermott et Snyder, 2002, p. 4), doivent valoriser les connaissances, les valeurs, les représentations et les expériences réciproques de l'un et l'autre. Cette vision est soutenue par le modèle bioécologique de Bronfenbrenner. Ce modèle caractérise " l'écologie de la scolarisation " comme un système organisé des interactions et des transactions entre les personnes (parents, enseignants, élèves) tout en prenant aussi en considération les caractéristiques autour de ces acteurs; les environnements (la maison, à l'école), et les institutions (communauté, gouvernements) qui sont orientées pour soutenir le développement et progrès de l'éducation des élèves. Quelles

*Intervenant

formes d'implication des parents et des enseignants interagissent dans le cadre de la relation école-famille pour favoriser ou non la réussite scolaire des élèves ?

La présente recherche en cours propose une étude mixte simultanée qualitative et quantitative. Pour répondre à la question de recherche, quelles sont les formes d'implication des parents et des enseignants pour soutenir la réussite scolaire, le dispositif s'appuie à la fois sur la triangulation des instruments de collectes de données (questionnaires, entrevues et bulletins) et des participants (parents, enseignants et élèves). Les sites de recherches sont constitués des classes de 3e, 4e, 5e, et 6e années du primaire de six écoles publiques et privées de la région de la Capitale Nationale (Québec). L'échantillon est constitué des enseignantes du primaire (n=30), des parents (n=200) et des élèves (n=200).

Parmi les résultats attendus de cette recherche figurent le fait que l'ouverture de l'école envers les parents demeure assez fragile ; que l'éducation des parents est un facteur-clé de leur implication dans le cheminement scolaire des élèves. Le dialogue et la confiance entre les acteurs, même s'ils sont théoriquement et intellectuellement soulignés comme des composantes fondamentales dans la construction des relations constructives, demeurent encore ambivalents pour les deux acteurs et cela est fortement influencé par l'origine sociale et les représentations des acteurs.

Le regard réflexif de la question de recherche s'inscrit dans le thème transversal *Comprendre*. La question de cette recherche a pu être affinée et orientée positivement à partir d'un regard réflexif issu des expériences professionnelles personnelles de la chercheure comme enseignante du primaire et ensuite comme chargée de cours au Département de l'enseignement et de l'apprentissage de l'Université Laval. De plus, l'école et la famille, deux institutions distinctes connaissent des changements provoqués par les mutations des structures sociales (mobilité sociale, types de familles, migrations) et par l'implication politique dans l'éducation, l'école constituant un enjeu sociopolitique pour l'État comme pour la société. Les deux postures de la chercheure, les enjeux dans la relation entre les enseignants et les parents et les échanges avec les acteurs sur le terrain ont permis non seulement de mettre en dialogue les savoirs issus de recherches scientifiques et les savoir-faire des acteurs sur le terrain, mais aussi de trouver et/ou de suggérer des façons de faire qui peuvent constituer des futures pistes d'actions entre les deux communautés : scientifique et pratique.

Bibliographie

Epstein, J. L. (2009). School, family, and community partnerships. Your handbook for Action. Thousand Oaks: Corwin Press.

Jeynes, W. (2012). A Meta-Analysis of the Efficacy of Different Types of Parental Involvement Programs for Urban Students. *Urban Education*, 47(4), 706-742. doi: 10.1177/0042085912445643

Larivée, S. (2011). L'établissement de relations école-famille collaboratives et harmonieuses. Dans Portelance, Borges et Pharand (dir.) *La collaboration dans le milieu de l'éducation* (p. 161-180). Québec : Presses de l'Université du Québec

Mots-Clés: Implication des parents, implication des enseignants, réussite scolaire, collaboration, contexte socio, économiques

Penser le macro-dispositif de formation Le cas d'un congrès médical de cardiologie interventionnelle

Lucie Aussel * ¹

¹ Unité Mixte de Recherche Education Formation Travail Savoir (UMR EFTS) – Université Toulouse le Mirail - Toulouse II – France

Contexte de la recherche

Cette recherche évaluative a été menée dans le cadre d'un appel à projets lancé par l'Agence Nationale de la Recherche (ANR) pour la création de Laboratoires Communs. Le laboratoire commun RiMeC (réinventer le média congrès) permet la collaboration d'une PME organisatrice de congrès et d'une équipe de recherche pluridisciplinaire en sciences humaines et sociales. Notre recherche s'inscrit dans des problématiques convergentes entre les sphères académiques et sociales, nées de besoins exprimés par l'entreprise et d'intérêts scientifiques à y répondre. Cette communication abordera délibérément la visée heuristique du projet à travers l'analyse d'un espace de formation inédit : un macro-dispositif.

Problématique

Le congrès médical étudié, de cardiologie interventionnelle, affiche trois finalités : promotion[1], socialisation[2] et formation. La dernière, au cœur de nos préoccupations, s'organise selon trois formes : des programmes, des dispositifs et une plateforme de formation en ligne. Les deux premières ont lieu pendant les trois jours du congrès, elles sont appelées sessions[3] par les organisateurs. La plateforme accueille à ce jour deux cours en ligne. Cette dernière, en plein essor, est née de la volonté de l'entreprise d'ajouter aux missions actuelles du congrès celle de former tout au long de la vie, en dehors de sa matérialité. Nous nous demanderons comment se construisent des formations éclatées entre plusieurs espaces et dimensions temporelles ?

Cadre théorique

Nous nous situons, selon Rykner (2011), dans l'âge du dispositif qui permet d'articuler des hétérogènes, et " de décloisonner, de faire une indisciplinologie ". Cette indisciplinologie va permettre, selon lui, l'émergence des processus contre les systèmes de " ce que Morin appelle le complexe à l'inverse du simple ". Dans le cadre de cette communication nous nous intéresserons à une forme particulière de la formation (macro-dispositif) que nous appréhenderons à partir du concept de dispositif (Albero, 2010; Aussel, 2013; Barrère, 2013) et de la notion de " grandeur " développée par Belin (2001) qui renvoie à sa complexité. Ainsi, la dimension d'un dispositif se conçoit dans sa capacité à lier, à croiser d'autres dispositifs. Dans le cas du congrès de cardiologie interventionnelle, au sein duquel des dispositifs de formation se déploient à travers des espaces temporels et spatiaux différents, nous tenterons de conceptualiser cette nouvelle forme de formation.

Méthode

*Intervenant

Une démarche qualitative à travers des observations et des entretiens semi-directifs des concepteurs des dispositifs de formation a été mise en œuvre dans cette recherche.

Références bibliographiques

Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif: du terme au concept. In La technologie de l'éducation: recherches, pratiques et perspectives (p. 4759). Paris: PUF.

Aussel, L. (2013). Evaluer les dispositifs. Le cas d'un dispositif de formation de l'enseignement supérieur agricole. Université de Toulouse II Le Mirail, Toulouse.

Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs: un nouvel âge de l'organisation scolaire. Carrefours de l'éducation, 2(36), 95116.

Belin, E. (2001). Une sociologie des espaces potentiels: logique dispositive et expérience ordinaire. Bruxelles: De Boeck Université.

Rykner, A. (2011, février). Penser les dispositifs: textes, images, arts et société. Présenté à Interdisciplinarité: Grand Séminaire, Université de Toulouse.

Pour l'ensemble des professionnels qui s'y rencontrent : médecins, infirmiers-ières, représentant des industries médicales, etc.

Pour les industries qui viennent présenter leurs nouveaux produits.

Environ cinq cents sont mises en place chaque année.

Mots-Clés: Dispositif de formation, Média congrès, Macro, dispositif, Session

L'autonomie des adolescent-e-s/collégien-ne-s au sein de leurs différents contextes de vie

Virginie Avezou-Boutry ^{*† 1}, Geneviève Bergonnier-Dupuy ^{* ‡ 1}

¹ Centre de Recherche Education et Formation (CREF EA 1589) – Université Paris Ouest Nanterre La Défense – 200 avenue de la République 92001 Nanterre Cedex, France

L'adolescent-e est aujourd'hui davantage écouté, accueilli, protégé qu'auparavant et l'on se préoccupe de ses droits et de son épanouissement personnel. Mais, en même temps, dans notre société de plus en plus compétitive et dans un contexte d'augmentation de la précarisation d'une partie de la population, il/elle peut subir une injonction forte à " être autonome " ; celle-ci pouvant prendre des formes différentes selon les caractéristiques individuelles du jeune et le milieu social de sa famille.

L'examen de la littérature internationale laisse apparaître un regain d'intérêt certain pour l'autonomie des adolescent-e-s, considérés comme acteurs de leur propre développement ; de même, pour les travaux portant sur la " promotion " ou le support à l'autonomie par les adultes (enseignants, parents) ou les pairs. Les chercheurs proposent aujourd'hui des définitions et des mesures complexes de l'autonomie (Beyers, Goosens, Vansant & Moors, 2003; Van Petegem, Vansteenkiste & Beyers, 2013) issues de modèles théoriques différents (modèles invoquant le processus de séparation-individuation mais aussi, modèles invoquant l'autodétermination). Les premiers sont plutôt utilisés pour envisager l'autonomie dans la famille (Steinberg & Silverberg, 1986) alors que les seconds le sont souvent dans les recherches portant sur l'autonomie scolaire (Gnambs & Hanfstingl, 2014 ; Ryan & Connell, 1989). Notre objectif est d'explorer le point de vue de l'adolescent-e-collégien-ne sur son autonomie dans sa vie quotidienne.

Dans le cadre d'un programme de recherche alliant perspectives qualitative et quantitative, nous avons notamment effectué des entretiens semi-directifs auprès de 30 adolescent-e-s/élèves français de collège (filles et garçons, de la 6ème à la 3ème , de milieux sociaux différents). Nous les avons interrogés à propos de leur vie au sein de leurs différents contextes de vie (famille, collège, quartier et transversalement, groupe d'amis/pairs). Nous nous sommes centrés sur ce qu'ils avaient à nous dire à propos de leur autonomie/sation: éléments " objectifs " (pratiques : que fait-il/elle seul, qui décide...), expérience subjective (ce qu'il/elle en pense, ce qu'il/elle ressent, quels sont ses désirs en matière d'autonomie, pressions ressenties...). Concrètement, il s'agissait de leur permettre de s'exprimer le plus largement possible sur le champ qui nous intéresse de façon à avoir accès à leurs propres catégories d'adolescent et être ouverts à leurs façons d'envisager leur monde.

Lors de cette communication, nous présenterons nos premiers résultats, issus d'une analyse de discours avec le logiciel ALCESTE. Nous nous attendons à des différences selon le sexe, l'âge de l'adolescent et le milieu social de sa famille.

Regard réflexif

Le point de départ de la réalisation du projet de recherche dans lequel s'insère ce travail a été

*Intervenant

†Auteur correspondant: vavezou@u-paris10.fr

‡Auteur correspondant: genevieve.bergonnier-dupuy@u-paris10.fr

le discours récurrent des chercheurs sur l'injonction sociétale faite à l'individu de s'épanouir, d'être performant et d'être autonome. Nous avons produit une recherche empirique alliant les trois types d'injonction dont celle à s'autonomiser (à trois temps : recherche exploratoire, recherche quantitative, recherche longitudinale). Nous avons investi la littérature internationale (en anglais, psychologie, modèles de variables complexes, posant la question de la transférabilité des paradigmes et résultats) et la littérature française (sociologie, approches qualitatives). De fait, cela impose une équipe pluridisciplinaire, la maîtrise de démarches et d'outils variés et oppose (voire empêche) le temps long d'élaboration du projet par l'équipe de chercheurs (recension de la littérature, réalisation des différentes phases du recueil de données...) aux exigences de rapidité (réponse aux financeurs, autorisations de recueil, concurrence entre chercheurs) et de rendement imposé (évaluation, publications).

Références bibliographiques

Beyers, W., Goosens, L., Vansant, I., & Moors, E. (2003). A structural Model of Autonomy in Middle and Late Adolescence: Connectedness, Separation, Detachment, and Agency. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(5), 351-365. doi:10.1023/A:1024922031510

Gnambs, T., & Hanfstingl, B. (2014). A Differential Item Functioning Analysis of the German Academic Self-Regulation Questionnaire for Adolescents. *European Journal of Psychological Assessment*, 30 (4), 251-260. doi: 10.1027/1015-5759/a000185

Ryan, R.M., & Connell, J.P. (1989). Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (5), 749-761. doi: 10.1037/0022-3514.57.5.749

Steinberg, L., & Silverberg, S.B. (1986). The Vicissitude of Autonomy in Early Adolescence. *Child Development*, 57(4), 841-851. doi: 10.1111/1467-8624.ep7250248

Van Petegem, S., Vansteenkiste, M., & Beyers, W. (2013). The Jingle-Jangle Fallacy in Adolescent Autonomy in the Family: In Search of an Underlying Structure. *Journal of Youth and Adolescence*. 42(7), 994-1014. doi: 10.1007/s10964-012-9847-7

Mots-Clés: autonomie, adolescent(e)s/élèves, contexte de vie

ENQUETER AUPRES DE PERSONNES "VULNERABLES" - QUELLES IMPLICATIONS ? EXPERIENCE CROISEE DE DEUX CHERCHEURES

Nacira Aït Abdesselam * ¹, Katell Bellegarde * [†] ²

¹ CIREL-Trigone – Université de Lille – rue élise Reclus Villeneuve d'Ascq, France

² CIREL-Trigone – Université de Lille – France

Cette contribution, à deux voix, a pour ambition de revenir sur la genèse de nos questionnements de chercheures. Depuis 2012, nous partageons une réflexion collective au sein du pôle Formation Insertion Langues et Sciences (FILS) de l'équipe CIREL-Trigone spécialisée en formation des adultes. Notre intérêt porte sur les processus de formation et d'acquisition de compétences de base des adultes. La proximité de nos objets de recherche, les rapports à l'écrit et au savoir "lire-écrire" des adultes, nous a conduites à partager les mêmes préoccupations méthodologiques, épistémologiques et axiologiques.

Nos recherches s'inscrivent dans une démarche qualitative qui s'enracine dans le courant épistémologique de l'approche compréhensive. Cette démarche se singularise par la distinction radicale entre phénomènes humains et sociaux versus phénomènes naturels dans la mesure où les premiers sont porteurs de significations véhiculées par les acteurs (Dumez, 2012). D'après le principe d'inter-compréhension, elle admet que tout homme peut saisir le vécu, l'expérience d'un autre et ainsi avoir accès au sens qu'il donne à la réalité étudiée (Paillé, Mucchielli, 2003).

ORIGINE DE NOS QUESTIONNEMENTS

L'idée de cette communication, à visée réflexive, est née de nos expériences personnelles de chercheures et de la rencontre d'hommes et de femmes en formation linguistique de base inscrits dans un parcours d'insertion sociale et professionnelle[1] et dont on dit qu'ils sont "vulnérables", "exclus", "inemployables" autant de désignations ordinaires dont se nourrit une approche private de la sociologie (Frégné, 2011). Durant ces rencontres, les personnes sollicitées nous ont livré leur parole, ont témoigné de leurs préoccupations et angoisses liées à leurs conditions souvent précaires. Ces situations les ont conduites à faire part d'événements douloureux et parfois volontairement tus. L'intrusion dans le monde de l'autre peut être alors considérée comme un quasi-procès, un quasi-examen pour la personne, qui plus est, quand elle se trouve dans l'impossibilité de manifester une image de soi positive, de garder la face (Mauger, 1991). Ces situations d'enquêtes ont suscité, chez les chercheures que nous sommes, une forme de gêne, voire de culpabilité. Nous avons eu le sentiment de n'avoir assigné à ces personnes qu'un statut de sources de données à exploiter voire, comme le dit Jean-Louis Legrand, d'effectuer "un travail de charognards, comme les vautours qui se précipitent sur les proies à peine mortes, pas encore refroidies, pour s'en nourrir" (Legrand in Feldman et al, 2000, p. 227). N'y a-t-il pas là une forme de voyeurisme ? Quel sens attribuer à cette relation sociale ? A-t-elle été vaine, inutile ?

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: katell.bellegarde@univ-lille1.fr

VOLONTE DE COMPRENDRE

Nous proposons d'explorer les questions méthodologiques, épistémologiques et éthiques liées à la relation d'enquête auprès de ces populations. Selon nous, les conventions de l'écriture scientifique ont tendance à gommer la mention des difficultés de l'enquête. Nous envisageons de les décrire sans considérer l'expérience de terrain comme une expérience individuelle, "incommunicable parce que singulière", comme le lieu de "pratiques obscures [...] qui tiendraient à la fois de l'aventure et du bricolage et sur lesquelles il serait de bon ton d'observer la plus extrême discrétion" (Digard, cité par Mauger, 1991).

Notre proposition se décomposera en plusieurs axes de réflexion :

- Enquêter auprès des plus faibles nécessite-t-il de recourir à des approches méthodologiques spécifiques ? Comment ajuster sa posture entre proximité et distance ?
- Quelle est la place de la subjectivité et des émotions du chercheur ? Comment les gère-t-il ? Quelles en sont les incidences sur l'interprétation des données et sur les connaissances produites ?
- La position affaiblie du témoin ne le contraint-elle pas à accepter la situation d'enquête pour satisfaire et ne pas contrarier les représentants de son institution ? Dans ce cas, quel statut et quelle(s) valeur(s) attribuer à ces données recueillies dans un cadre injonctif ?
- Quelles sont les incidences des injonctions institutionnelles, des attentes des financeurs sur le recueil de données, sur l'objet de recherche ? Comment passe-t-on des interrogations des financeurs à la formalisation d'un objet de recherche problématisé ?

Ces questions révèlent, selon nous, la perception qu'à chacun de ce qu'est faire de la recherche, la façon dont chacun conçoit qu'il faille procéder pour acquérir des connaissances valables sur les phénomènes (Giroux et Tremblay, 2009, p.7).

ateliers et chantiers d'insertion (ACI), organismes de formation, missions locales, école de la deuxième chance (E2C) dans le Nord-Pas de Calais

Mots-Clés: rapport à l'écrit, formation linguistique de base, formation d'adultes, réflexivité, posture épistémologique, approche compréhensive

Coopérer à l'école, l'espoir d'une éducation par l'action collective

Alexis Baillon * ¹

¹ Centre de recherche éducation et formation (CREF) – Université Paris X - Paris Ouest Nanterre La Défense – 200 avenue de la république 92001 nanterre cedex, France

Sur la base d'une thèse soutenue en 2015, nous proposons ici de développer une partie de ce travail. L'ensemble de la thèse avait pour objet la coopération et se proposait, d'une part d'inscrire le principe coopératif dans une certaine historicité de l'école depuis la Révolution française et d'autre part d'analyser d'un point de vue sociologique son articulation dans la forme du collège actuelle.

Pour cela, notre thèse est qu'en accord avec les nouvelles formes de socialisation de l'individu, les sociologues n'hésitant pas à parler dès lors d' " individu relationnel ", les pratiques enseignantes sont dorénavant contraintes de se développer dans une dimension collective dans laquelle l'interaction et notamment le rapport au groupe devient déterminante. Bien loin de s'affirmer dans une dynamique magistrale, nous avons cherché à mettre en évidence ce qui favorisait une certaine horizontalisation des rapports dans la classe et permettait de se rapprocher de l'idéal coopératif tel qu'il avait été pratiqué et développé dans les pédagogies nouvelles tout au long du XXème siècle. C'est donc la forme scolaire " classique " qui a été interrogée plutôt que des dispositifs pédagogiques se fondant explicitement sur un cadre coopératif.

Pour répondre à cela, nous avons développé une méthodologie permettant d'évaluer les relations qui sont à l'œuvre dans une situation de classe normalisée. Aussi, s'agissait-il de s'inscrire dans une dimension qualitative faisant du rapport à l'autre un aspect déterminant de l'apprentissage. L'étude s'est donc organisée selon un principe de recherche impliquée dans la mesure où j'étais moi-même un acteur à part entière dans l'établissement étudié. Cette position d'enseignant de mathématiques au sein de mon terrain de recherche a généré de nombreuses interrogations et de réflexions sur la position du chercheur dans sa situation de recherche. Il fallut notamment trouver un équilibre du point de vue de la distance entre le chercheur et son terrain, de son objet de recherche. Nous avons donc choisi de travailler dans cette implication en assumant pleinement cette position particulière. L'analyse du terrain s'est construite en deux temps mais nous souhaitons ici développer la partie qui s'est appliquée à analyser le regard réflexif des enseignants sur leur propre pratique.

Nous avons donc choisi l'entretien semi-directif avec des enseignants pour rendre compte d'une certaine réalité qui s'exprime dans la classe. L'objectif étant d'analyser autre chose qu'un simple rapport à l'apprentissage formel, la logique de l'entretien était de faire parler les enseignants sur autre chose que leur seul rapport au savoir, en insistant sur la dimension sociale de leur pratique pédagogique. C'est pourquoi, la grille d'analyse avait pour ambition de les faire s'exprimer sur la dimension sociale qui est nécessairement présente dans la classe pour arriver ensuite à reconnaître dans leur propos des formes coopératives embryonnaires qui pourraient faire office de mode pédagogique à part entière.

Pour analyser le matériel sociologique récolté, nous nous sommes basés sur le cadre général

*Intervenant

des sociologies de l'expérience analysée plus précisément à partir des concepts de François Dubet. De manière synthétique, celles-ci prennent comme point d'ancrage que l'expérience scolaire au sens premier du terme est déterminante dans la construction de l'élève et que c'est celle-ci qu'il s'agit d'évaluer. Nous avons aussi été chercher dans la philosophie de John Dewey, une discrimination en termes de Ressources/obstacles par rapport à notre hypothèse coopérative pour essayer de mettre en avant une possible transformation des pratiques sur la base de la réalité quotidienne des enseignants. De manière plus générale, la philosophie pragmatiste développée par John Dewey a défini le cadre général dans lequel s'est structuré l'ensemble de cette recherche, notamment vis-à-vis de la place centrale qu'occupe l'expérience dans la relation de réciprocité qu'entretiennent, théorie et pratique.

Au terme de cette recherche, il est apparu assez nettement que les formes actuelles d'enseignement privilégiées par les enseignants de cet établissement prennent appui sur une prise en compte de la dynamique collective au sein de la classe, faisant de la construction sociale de l'élève un aspect tout aussi déterminant que la formation rationnelle de celui-ci. Nous avons donc pu mettre en évidence que finalement, le statut et la place qu'occupe le savoir dans l'action scolaire peut être à la fois un obstacle quand il est imposé de manière unilatérale, ou une ressource pour la mise en place d'une action coopérative lorsqu'il dérive directement de cette relation groupale. Finalement, il semble que l'on atteigne des formes coopératives abouties lorsque le savoir devient un moyen pour construire une situation d'apprentissage.

Vis-à-vis de la propre réflexivité des chercheurs sur leurs questions de recherche, celle-ci s'intègre dans une réflexion plus large sur le développement d'une école démocratique en accord avec les nouveaux modes de socialisation de l'individu. En effet, il apparaît que l'on demande beaucoup à l'école en termes de socialisation alors même que sa forme n'a que très peu évolué depuis près d'un siècle. A cela, nous pensons qu'un nouveau regard sur l'école et plus précisément sur le collège doit s'affirmer en ne considérant pas simplement un unique rapport au savoir formel mais bien en interrogeant directement le type de relation sociale proposée à l'élève.

Barrère, A. (2003). Travailler à l'école. Que font les élèves et enseignants du secondaire. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.

Dubet, F.(1994). Sociologie de l'expérience. Paris, France : Seuil.

Meyrieu, P. (2000), L'école, mode d'emploi. Des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée. Paris, France : ESF.

Mots-Clés: éducation, savoir, coopération, expérience, démocratie, socialisation, interaction

Le partage de savoirs du point de vue des politiques publiques ayant trait aux élèves à besoins particuliers : quels savoirs, pour quels partages de ” l’agir ensemble ”?

Jean Belanger ^{*† 1}, Serge Thomazet ^{* ‡ 2}, Corinne Mérini ^{* § 2}

¹ Université du Québec à Montréal - UQAM (CANADA) (université du québec à Montréal) – Canada

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

Les ouvrages scientifiques (Marcel, Dupriez & Perisset-Bagnoud, 2007) mais aussi les grands organismes internationaux (Communauté Européenne, 1996; OCDE, 2000, 2007; UNESCO, 2000, 2009) et les prescriptions nationales (loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l’école de la république, la loi du 11 février 2005 pour l’égalité des droits et des chances) en France, ou les textes du MELS comme la politique de l’adaptation scolaire de 1999 et la LIP de 2011 au Québec promeuvent le principe d’une action collective auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers et valorisent le partenariat, l’ ” Agir ensemble ” ou encore les alliances entre acteurs et partenaires de l’école.

Qu’en est-il de la place de ce concept et des notions connexes de partenariat ou de coopération dans les politiques publiques françaises et québécoises ? Un état des lieux de l’utilisation de ” l’agir ensemble ” nécessaire aux alliances éducatives déjà mené pour ce qui concerne le niveau des lois (XXXXX, 2014) servira de base à une nouvelle série de données concernant cette fois les textes réglementaires.

L’analyse devrait permettre de faire ressortir la place réservée à cet ” agir ensemble ”. Quels contours ces politiques publiques tracent elles à ces collaborations ayant trait aux élèves à besoins particuliers, qu’est-ce qui est partagé, par qui et pour quoi faire ? Quels savoirs sont en cause et mis au service de qui ou de quoi ?

C’est à ces questions que notre contribution tentera de répondre par une analyse textuelle descriptive (assistée par le logiciel SÉMATO) de la notion de l’ ” Agir ensemble ” dans les lois, mais aussi dans les cadres réglementaires français et québécois de l’éducation.

Une première approche, traduit côté français une place importante accordée dans la loi française à la coopération inter-établissements, avec les milieux économiques ou les dynamiques culturelles dans des logiques de collaborations interinstitutionnelles. Du côté québécois, on observe un cadrage plus centré sur l’école et sur l’ouverture de celle-ci pour y laisser intervenir des partenaires externes au système éducatif mais aussi les parents. Reste à analyser si le cadre réglementaire resserre la prescription autour des pratiques et du partage de celles-ci ?

*Intervenant

†Auteur correspondant: belanger.j@uqam.ca

‡Auteur correspondant: Serge.THOMAZET@uni-bpclermont.fr

§Auteur correspondant: corinne.merini@univ-bpclermont.fr

Regard réflexif sur la question de recherche (transversal au colloque) : proposer
L'évolution du métier d'enseignant, (ouverture à des préoccupations pas seulement centrées sur l'enseignement/apprentissage) co'incide avec des attentes sociétales se traduisant dans les politiques publiques et les cadres prescriptifs de l'école. Il est apparu nécessaire de réaliser une analyse sémiologique de ces cadres afin de saisir ce que proposent les politiques publiques dans le domaine du partage et de " l'agir ensemble " pour les élèves à besoins particuliers.

Mots-Clés: Partenariat, analyse de politiques publiques, alliances éducatives, prescription éducative, école inclusive.

Les représentations, les usages et l'opinion d'enseignants universitaires tunisiens, impliqués dans le déploiement des TICE et de l'EAD

Adel Ben Taziri * ¹

¹ Université de Genève – 24 rue du Général-Dufour CH - 1211 Genève 4, Suisse

Notre projet de recherche traite les conditions d'intégration et de développement de l'usage des TIC dans l'enseignement supérieur en Tunisie. À l'instar d'autres pays dans le monde, la Tunisie, depuis quelques années a décidé d'œuvrer pour l'intégration de ces technologies les établissements d'enseignement supérieur. Cette intégration des TIC à des fins d'apprentissage, suppose la mise sur pied d'un ensemble de stratégies. L'objectif principal de ce projet de recherche est de mieux comprendre, dans le contexte de la Tunisie les stratégies organisationnelles qui sont de nature à favoriser l'intégration pédagogique des TIC à l'université afin de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

Dans cette communication, nous présentons la troisième partie de ce projet. On s'intéresse dans cette partie aux pratiques pédagogiques des enseignants universitaires avec les TIC. Ainsi nous pouvons formuler la question de recherche comme suit: Quels usages font les enseignants universitaires tunisiens des technologies de l'information et de communication ?

Nous avons décidé de la réalisation d'une enquête par questionnaire afin de pouvoir recueillir des données quantifiables concernant le niveau d'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur tunisien. Les acteurs du milieu universitaire concernés par cette étude sont les enseignants de deux établissements universitaires sélectionnés précédemment (enquête exploratoire à destination des décideurs). L'objectif de cette enquête est de proposer un portrait actualisé de l'expertise de ces enseignants en matière d'usage des TIC et de comprendre la façon dont les enseignants vivent l'intégration des technologies dans leurs pratiques professionnelles, autrement dit leurs représentations.

Nous avons estimé qu'aborder, avec une représentation plus quantitative, la connaissance des acteurs de terrain viendrait renforcer notre approche et qu'il convenait de vérifier si le discours des décideurs (entrevues menés avec les décideurs) recoupait l'avis des enseignants " de base " impliqués au sein de leurs établissements, dans l'intégration des TIC.

Si notre métier nous met en contact avec de nombreux acteurs de l'enseignement en ligne en Tunisie, il s'agit souvent de " décideurs ", coordonnateurs et initiateurs de projets ou d'enseignants experts et formateurs de leurs collègues. En revanche, connaître les opinions, ou du moins les représentations, d'enseignants impliqués faisait défaut à notre travail de recherche. Nous avons cherché à mieux les connaître. Qui sont-ils et pourquoi ont-ils voulu se former à de nouvelles pratiques d'enseignement ? L'identification de ces enseignants nous a été facilitée par notre position professionnelle.

*Intervenant

Le questionnaire est composé de 46 questions réparties en 8 rubriques intitulées : profil, usages des technologies, établissement, pratiques pédagogiques avec les TIC, cours intégré, accompagnement ou formation techno-pédagogique, les obstacles de développement des TIC et perception globale.

Toutes les questions sont des questions fermées ou à réponses multiples. L'ensemble des rubriques de ce questionnaire nous permet d'avoir une idée du profil de l'enquêté, de son rapport avec les TIC et du niveau d'intégration des TIC dans l'établissement où il exerce. Ce questionnaire a aussi vocation de permettre de se faire une idée du niveau d'intégration des TIC dans la pédagogie dans l'enseignement supérieur en Tunisie.

Mots-Clés: usages, TICE, EAD, enseignement supérieur, enseignant, Tunisie

De la publicité à la communication pédagogique : enjeux publics et intérêts privés autour de l'alimentation en milieu scolaire

Marie Berthoud * ¹, Davide Borrelli * ^{† 2}, Simona De Iulio * ^{‡ 1}

¹ Groupe d'Etudes et de Recherche Interdisciplinaire en Information et Communication (GERIICO) –
Université Lille III - Sciences humaines et sociales : EA4073 – France

² Suor Orsola Benincasa – Italie

Communication insérée dans le symposium intitulé
” Développement des ” éducations à ” et acculturation scientifique ”.

Résumé

Dans un contexte où l'alimentation des enfants se configure comme un problème public, l'école est reconnue par l'Etat comme une institution-clé pour la mise en oeuvre de politiques nutritionnelles. Les établissements scolaires deviennent ainsi des lieux députés à la réalisation d'actions visant à l'acquisition de comportements alimentaires considérés comme favorables à la santé. Parallèlement, l'introduction dans le système scolaire français des *Educations à...* a légitimé le recours à des partenaires non scolaires et la présence accrue d'acteurs du secteur agro-alimentaire dans l'enceinte des écoles (Pagoni Tutiaux-Guillon 2012; De Iulio et al. 2015 ; Berthoud De Iulio 2015).

Notre communication se propose d'explorer les liens qui se tissent entre école, politiques publiques en matière de nutrition et discours marchands des entreprises agro-alimentaires. Le cadre théorique est celui de la normalisation biopolitique des conduites dans le contexte social du néo-libéralisme. L'enchevêtrement entre procédés éducatifs et discours marchands constitue une typique ” technologie environnementale de gouvernement ” (Foucault 2005, 266). De cette façon on vise à personnaliser les responsabilités éducatives et à fournir des solutions individuelles et privées à des problèmes publics.

Nos réflexions reposent sur les résultats d'une enquête qualitative fondée sur des observations participantes lors des pauses méridiennes ainsi que sur l'analyse sémio-pragmatique de kits et dossiers pédagogiques à destination d'enseignants et d'élèves d'écoles primaires réalisés sous l'égide de trois grandes multinationales de l'agroalimentaire.

Nos observations participantes ont permis de saisir la volonté des politiques publiques de responsabiliser les enfants au sein des cantines scolaires. La stratégie consiste à ” faire-faire ” par des jeux et des activités multiples, afin que les élèves deviennent des citoyens et consommateurs éclairés. Notre enquête nous a permis également de relever que les dispositifs info-communicationnels des entreprises du secteur agro-alimentaire agissent avec un triple objectif : promouvoir leurs marques ; soutenir les actions publiques en matière de nutrition et de lutte contre le surpoids et

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: davide.borrelli@unisalento.it

[‡]Auteur correspondant: SIMONA.DEIULIO@UNIV-LILLE3.FR

l'obésité, mettre l'accent sur la responsabilité individuelle des jeunes consommateurs, reprenant ainsi l'un des objectifs majeurs des politiques publiques.

En combinant le regard des sciences de l'information et celui de la sociologie, notre contribution souhaite également présenter l'intérêt, mais aussi les embûches d'une approche interdisciplinaire à l'étude des dispositifs info-communicationnels mobilisés dans le cadre de l'éducation nutritionnelle et alimentaire à l'école.

Bibliographie

Berthoud, M., De Iulio, S., (2015) " Apprendre à manger. L'éducation alimentaire à l'école entre politiques publiques, médiations marchandes et mobilisations citoyennes ", *Questions de communication*, n° 27, 2015, pp. 105-128.

De Iulio, S., Bardou Boisnier, S., Pailliar, I., (2015) " Penser les enjeux publics de l'alimentation ", *Questions de communication*, n° 27, pp. 7-19.

Foucault, M. (2004) *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France (1978-1979)*, Paris, Gallimard/Seuil.

Pagoni, M. & Tutiaux Guillon, N. (coord.) (2012). Les éducations à... Quelles recherches, quels questionnements ? *Spirale*, n°50.

Mots-Clés: Communication et éducation nutritionnelle, alimentation, école, cantines scolaires

École inclusive : collaboration des enseignants et des accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) en France.

Christine Berzin * ¹, Philippe Monchaux *

², Laure Ibernou * † ³

¹ Centre amiénois de recherche en éducation et formation (CAREF) – Université de Picardie Jules Verne : EA4697 – chemin du Thil 80025 Amiens cedex 01, France

² Centre amiénois de recherche en éducation et formation (CAREF) – Université de Picardie – chemin du Thil 80025 Amiens cedex 01, France

³ Centre de recherche en psychologie (CRP) – Université de Picardie Jules Verne : EA7273 – chemin du Thil 80025 Amiens cedex 01, France

Dix ans après la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées instaurant la scolarisation des élèves en situation de handicap dans leur établissement de référence, au plan national, depuis 2006, le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire a plus que doublé avec quelque 260 000 inscrits à la rentrée 2015. Au-delà de la progression quantitative observée, il s'agit aussi de s'interroger sur les transformations opérées.

La présente étude conduite dans le cadre d'un contrat de recherche régional relatif à l'accueil en classe ordinaire de ces élèves a pour objectif d'appréhender l'évolution de leurs conditions de scolarisation au sein d'une école inclusive. Elle s'appuie sur l'analyse d'une enquête par questionnaires auto-administrés en ligne, réalisée d'avril à juin 2015 dans trois départements d'une académie. La progression observée depuis 2006 dans cette académie se situe légèrement au-dessus de la moyenne nationale avec 8 300 élèves en situation de handicap inscrits dans leur établissement de référence en 2013. Plus de cinq cents réponses de professionnels des premier et second degrés – enseignants, directeurs et chefs d'établissement, inspecteurs, conseillers pédagogiques, personnels d'encadrement, auxiliaires de vie scolaire désormais dénommés depuis 2014 accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) – ont été exploitées.

Les analyses présentées dans le cadre de cette communication s'intéressent à l'étude des modalités de collaboration des enseignants (professeurs des écoles et professeurs du second degré) avec les autres professionnels impliqués dans le projet personnel de scolarisation. Elles s'attachent à cerner les représentations que ces différents acteurs se font de leurs rôles respectifs, la manière dont ils appréhendent la question du handicap et conçoivent les conditions d'une scolarisation réussie. Sera plus spécifiquement investiguée la préparation préalable à l'accueil des élèves, préparation élaborée – puis mise en œuvre – au niveau de la direction des établissements, entre enseignants, personnels ressources, AESH mais aussi au niveau des élèves des classes concernées. Il s'agira d'examiner, à partir des réponses des 292 enseignants ayant déjà été confrontés à l'accueil de ce type d'élève, le niveau de connaissance préalable du handicap des protagonistes impliqués, les différentes formes d'adaptations pédagogiques mises en œuvre ainsi que les modalités de sensibilisation des élèves à l'acceptation de leurs camarades en situation de handicap.

*Intervenant

†Auteur correspondant: laure.ibernou@u-picardie.fr

À l'heure de la professionnalisation des fonctions d' AESH, une attention particulière sera également portée à la collaboration mise en œuvre entre ces derniers et les enseignants. Cette collaboration au sens de " logique d'action commune " (Ebersold, 2003) requiert " une partition des rôles " marquant des " territoires respectifs " identifiés par chacun des acteurs (Théry et Brissiaud, 2012). Les analyses quantitatives d'une trentaine de questions fermées et qualitatives d'une dizaine de questions ouvertes mettent en perspective les points de vue d'une soixantaine d'AESH avec ceux de plus de deux cents enseignants ayant eu à collaborer dans leur classe avec un(e) AESH. L'analyse des similitudes *versus* divergences de points de vue est appréhendée selon les niveaux d'enseignement (école primaire et secondaire). Il s'agira en outre de caractériser le rôle des AESH et les formes de relation d'aide qu'ils mettent en œuvre.

Enfin, cette communication sera l'occasion d'interroger, dans le cadre de l'axe transversal de ce colloque, l'articulation entre le parcours professionnel des auteurs et les questionnements qu'ils abordent ainsi que les contraintes liées au cadre institutionnel de la recherche et à l'outil d'enquête utilisé. Seront notamment questionnées les modalités de la filiation de ce travail avec les expériences passées liées, pour l'un des auteurs à un exercice professionnel antérieur dans le champ de l'adaptation et de l'éducation spécialisée et, pour l'autre à une réflexion précédente relative aux transformations du métier d'enseignant.

Références bibliographiques :

Ebersold, S. (2003). Intégration scolaire, dynamiques de scolarisation et logiques d'accompagnement. *Handicap*, n° 99, 17-32.

Mazereau, P. (2014). Inclusion scolaire et nouvel ordre des savoirs : vers des professionnalités enrichies. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 65, 21-30.

Toullec-Théry, M. & Brissiaud, M. (2012). " Scolarisation d'un élève en situation de handicap : le cas d'un accompagnement délicat effectué par un Auxiliaire de vie scolaire (AVS) ", *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* (N° 57), 139-153.

Thomazet, S. & Mérini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? Questions Vives [En ligne], n° 21 | 2014, mis en ligne le 15 septembre 2014, consulté le 07 février 2016. URL : <http://questionsvives.revues.org/1509> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1509

Zay D. (2012). L'éducation inclusive : une réponse à l'échec scolaire? Paris : L'Harmattan.

Mots-Clés: école inclusive – pratiques collaboratives – AESH – accessibilité

L'entretien de recherche, une épreuve de dialogisme éthique.

Edwige Bombaron * ¹

¹ Centre de Recherche sur la Formation (CRF) – Conservatoire National des Arts et Métiers [CNAM] :
EA1410, ENSTA Bretagne – 41 rue Gay Lussac 75005 Paris, France

Cette communication vise à interroger l'entretien de recherche sous la focale de l'Éthique dans le contexte de la formation des Ingénieurs inscrits dans une école Hors Temps Ouvrable. Faisant l'expérience de plusieurs situations d'entretien lors de la conduite de la recherche, ces protagonistes se mettent chacun en scène, la relation à l'autre étant la condition même de l'entretien. (Haas et Masson, 2006) Mais au-delà des places inhérentes à cette situation de communication qu'est l'entretien de recherche, celle du sujet-chercheur et celle du sujet-objet d'étude, participant à la création d'une œuvre commune, la recherche, quelles sortes d'alter constitue le chercheur pour le sujet interviewé, le chercheur ne pouvant illusoirement conserver une objectivité absolue ?

Nous avons réalisé auprès de techniciens faisant fonction d'ingénieurs en entreprise et candidats au diplôme d'ingénieur des entretiens de type compréhensif autour des images de soi en tant qu'écrivain et professionnel, entretiens s'inscrivant dans une approche phénoménologique, dans une conception d'une " écriture du sensible " au langage de l'autre (Lebrument, 2012). La situation d'entretien est elle aussi pour le moins " sensible " puisque ces techniciens, en vue d'obtenir leur diplôme de fin d'études, sont soumis à la rédaction d'un écrit " paradoxal ", c'est-à-dire un mémoire censé donner à voir qu'ils peuvent devenir ingénieur alors même qu'ils exercent le métier depuis plus de dix ans parfois. Le recueil du discours est complété par d'autres traces de subjectivité, comme celle de la tonalité et du rythme du discours – gestion des silences - (Bardin, 2007), celle de gestes de pensée (Calbris, 2003) et des indicateurs de proximité avec le chercheur, ceux des dimensions spatiales (lieux énonciation – travail, formation - et postures – face-face, profil, trois quart) et temporelles (moments et périodicité des entretiens). Ces entretiens sont à l'initiative des sujets, tout au long du processus d'écriture de leur mémoire de fin d'études, du démarrage de la rédaction du mémoire à sa soutenance, se renouvelant ainsi cinq à six fois sur une période de plus de dix-huit mois. Ce matériau fait ensuite l'objet d'une analyse de l'énonciation à travers l'étude des couplages de l'emploi des pronoms personnels – je, nous, il(s), on / tu, vous - (Charaudeau, 1992 ; Kerbrat-Orecchioni, 2006) en intégrant les dimensions spatiales et temporelles relevées au fil des entretiens.

Nous faisons l'hypothèse dans cette recherche que l'entretien constitue une altérité en acte, un dialogisme éthique, dialogisme désignant la " capacité de l'esprit humain de concevoir, créer et communiquer des réalités sociales en termes d'alter " (Markovà, 2005) et également " l'attention et la sensibilité à autrui ". (Sennet, 2015) La dimension éthique traverse cette situation et est comprise comme le contenu de la relation à l'autre, de la reconnaissance, du " souci de l'autre ". (Levinas, 1984)

Quelles figures de l'altérité cette recherche a-t-elle révélées ? Les premiers résultats montrent que le chercheur est tour à tour perçu pour les sujets comme un alter strict, un scientifique dépositaire du savoir sur l'objet de recherche annoncé, puis " au fil de l'eau " (face à face de

*Intervenant

grande proximité) un alter de proximité, voire un alter ego (un rédacteur, un scripteur d'un écrit universitaire). Il devient même un alter médiateur et passeur entre le sujet lui-même et l'autrui institutionnel. La relation de proximité convoque un quasi alter amical avec l'invitation parmi les proches à la remise officielle du diplôme comme un signe d'amitié clôturant ainsi " l'épreuve partagée " du mémoire d'ingénieur. (Cefai, 2006)

Lors de cette communication, ces différentes figures d'altérité seront présentées.

Mots-clés

Ethique ; dialogisme ; altérité ; énonciation.

Bibliographie

Bardin, L. (2007). L'analyse de contenu. Paris : PUF.

Charaudeau, P. (1992). Grammaire du sens et de l'expression. Paris : Hachette Education.

Cefai, D. (2006). Une perspective pragmatiste sur l'enquête de terrain. In P. Paillé (dir). Une méthodologie qualitative, postures de recherche et travail de terrain. Paris : Armand Colin.

Deprez, M. (2007). Chercheur cherche sujets : la recherche sur le terrain, l'éthique et la scientificité. Recherches qualitatives, hors-série n° 3.

Haas, V. & Masson, E. (2006). La relation à l'autre comme condition à l'entretien. Les cahiers internationaux de psychologie sociale, n° 71.

Lebrument, N. (2012). Une éthique en creux du chercheur qualitatif : une lecture merleau-pontienne. Recherches qualitatives, hors-série n° 12.

Levinas, E. (1984). Ethique et infini – Dialogues avec P. Nêmo. Paris : Le livre de poche, collection biblio essais.

Markovà, I. (2005). Le dialogisme en psychologie sociale. Hermès, 41, 25-31.

Sennet, R. (2015). Ensemble, pour une éthique de la coopération. Paris : Albin Michel.

Mots-Clés: Ethique, dialogisme, altérité, énonciation

La mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires interrogée par une étude d'impact

Karine Bonnaud ^{*† 1}

¹ Education, Formation, Travail, Savoirs (UMR-MA 1097) (EFTS) – Université de Toulouse 2 – Université de Toulouse - Jean Jaurès / Maison de la Recherche / 5, allées Antonio-Machado / 31058 Toulouse Cedex 9 - École Nationale de Formation Agronomique de Toulouse-Auzeville / BP 22687 / 2 route de Narbonne / 31326 Castanet Tolosan cedex, France

Notre travail de recherche s'intéresse à l'étude d'impact qui est une démarche évaluative, aujourd'hui largement développée dans les domaines de l'environnement et de la réglementation notamment et restée au stade d'émergence dans la conduite et l'accompagnement du changement en éducation. L'étude d'impact est reconnue comme un outil d'aide à la décision (André, 2010) et permet de faire le lien entre les phases d'analyse et les phases d'action et de faire émerger tous les micro-changements qui composent l'ensemble d'un projet de changement (Autissier et Moutot, 2007). Notre conception de cette démarche comprend trois phases qu'il s'agit de penser de manière circulaire et non linéaire. Aussi, la phase de projection, en amont de l'intervention, permet d'imaginer le souhaitable par un travail de prospective, la phase d'observation donne à voir les changements en cours et enfin, la phase d'évaluation à long terme procure aux acteurs une photographie des changements effectifs et durables. Nous nous intéressons à la réforme des rythmes scolaires car elle a pour caractéristique de faire appel à la mobilisation de tous les acteurs de la communauté éducative. En effet, les collectivités locales sont désormais en charge des activités périscolaires et doivent établir des partenariats dans le cadre d'un Projet Éducatif de Territoire (PEdT) afin d'instaurer une cohérence dans les offres éducatives et ce pour optimiser la réussite de tous les enfants. Aussi, nous cherchons à comprendre à la fois comment ces acteurs, tant institutionnels que professionnels, se sont saisis de ces prescriptions et en quoi une étude d'impact est-elle une démarche évaluative pertinente pour les accompagner dans la mise en œuvre. Notre étude se déroule auprès d'une communauté de communes, en milieu rural, constituée de six communes avec 700 élèves scolarisés à l'école primaire et présentant deux Regroupements Pédagogiques Intercommunaux (RPI). La réforme des rythmes scolaires a été adoptée dès la rentrée 2013. Nous avons effectué une première enquête pour recueillir les conditions de réception des acteurs de la mise en œuvre de cette réforme. Pour ce faire, nous avons procédé à 41 entretiens de type semi-directifs auprès de toutes les catégories d'acteurs concernés et recueilli 333 questionnaires sur 700 transmis auprès des familles. Nos premiers résultats montrent que l'adoption de cette réforme dès 2013 n'a pas fait l'objet de concertation en amont et que c'est notre intervention qui semble être l'occasion de s'interroger à la fois sur les effets positifs et négatifs des changements prescrits mais peut-être aussi surtout sur les effets induits, encore cachés. Il s'avère que la dimension d'accompagnement du changement dans ce contexte constitue une attente forte de la part des décisionnaires et des professionnels de l'éducation.

Thème transversal :

Nous développerons la question de savoir comment accompagner les acteurs dans la mise en œuvre d'une réforme en privilégiant avant tout l'humain malgré un contexte global où la reddition de comptes est à l'honneur et ce, quelle que soit le niveau décisionnel concerné. Nous interrogerons

*Intervenant

†Auteur correspondant: karine.bonnaud@orange.fr

aussi la posture du chercheur qui doit accompagner, cheminer avec, tout en amenant les acteurs à changer leur mode de penser en imaginant le souhaitable et le préférable.

André, P. (2010). Évaluation des impacts sur l'environnement. Processus, acteurs et pratique pour un développement durable. Montréal, Québec : Presses Internationales Polytechnique.

Autissier, D. et Moutot, J.-M. (2007). Méthode de conduite du changement: Diagnostic – Accompagnement – Pilotage. Paris : Dunod.

Bier, B., Chambon, A., & De Queiroz, J.-M. (2010). Mutations territoriales et éducation. De la forme scolaire vers la forme éducative? (ESF).

Godet, M. (2011). La prospective stratégique: Pour les entreprises et les territoires. Paris: Dunod.

Lessard, C. et Carpentier, A. (2015). Politiques éducatives. La mise en œuvre. Paris : Presses Universitaires de France.

Mots-Clés: ACCOMPAGNEMENT DU CHANGEMENT, ETUDE D'IMPACT, REFORME EN EDUCATION, RYTHMES SCOLAIRES

L'éducation par le voyage : étude d'une pratique métamorphique

Sophie Bossard * ^{1,2}

¹ LABORATOIRE EXPERICE - Paris 8 – Ministère chargé de l'enseignement supérieur et de la recherche – Département Sciences de l'Education 2 rue de la Liberté 93526 Saint-Denis Cedex, France

² Institut Catholique des Arts et Métiers (ICAM) – Ministère chargé de l'enseignement supérieur et de la recherche – 35 rue du champ de manoeuvres 44470 CARQUEFOU, France

L'étude s'intéresse à l'articulation entre voyage et formation de soi au sein d'un dispositif existant en école d'ingénieurs. Il s'agit d'un projet personnel de voyage, nommé Experiment, d'une durée de quatre mois en fin de troisième année du cycle ingénieur, obligatoire pour l'obtention du diplôme d'ingénieur, mais dont les modalités sont relativement libres (projet de défi sportif, d'acculturation, d'aide humanitaire, etc.) avec la condition importante de le vivre en majeure partie seul.

Par une approche sociologique, dans le cadre d'une thèse en sciences de l'éducation, nous questionnons le rôle de ce voyage dans la formation de soi de l'étudiant. En prenant théoriquement appui sur la distinction de Foucault (2001) entre les trois modèles du souci de soi et la reprise qu'en fait Moreau (2011), visant à distinguer une pédagogie de la conversion et une éducation métamorphique, nous explorons les conditions de la métamorphose de soi lors du voyage. La pédagogie de la conversion engageant le sujet vers une connaissance d'une vérité extrinsèque, grâce à la présence du maître, elle désigne bien une rupture au sein même du sujet, afin qu'il renonce à lui-même pour s'orienter vers Dieu ou vers une vérité extérieure ou Révélée et renaître dans un autre soi. Ceci correspond au modèle platonicien de la réminiscence et au modèle chrétien de l'exégèse. Foucault y oppose le modèle de la tradition stoïcienne, pour lequel il s'agit de faire en sorte que le souci de soi devienne la préoccupation de chacun, quelle que soit sa condition, dans la dimension quotidienne de l'existence, donc désormais tout au long de la vie. Ceci s'inscrit alors dans une perspective pratique plus globale que la connaissance de soi comme connaissance de la vérité, à savoir l'inscription de cette pratique dans un art de vivre. Ainsi, l'éducation métamorphique invite le sujet à accéder à sa propre vérité en s'émancipant de la figure de l'autre pour devenir soi.

La méthode de l'analyse structurale de Demazière et Dubar (1997) nous a permis d'envisager une typologie de cette métamorphose. La communication prendra donc corps dans ces exemples concrets issus des entretiens. Les résultats de notre recherche nous ont conduits à dégager quatre types de métamorphose de soi qui se sont opérées lors de l'Experiment. Nous montrons ainsi comment le voyage s'inscrit en tant que pratique de l'éducation métamorphique, dont les enjeux principaux sont l'émancipation du sujet et le développement de son identité éthique.

Concernant le regard réflexif sur la question de recherche, nous nous interrogerons particulièrement sur les paradigmes qui orientent les sciences de l'éducation. D'une part, nous mettrons en perspective les deux schèmes pédagogiques de la conversion et de la métamorphose dans le contexte éducatif actuel. D'autre part, nous reviendrons, avec Cicchelli (2012), sur trois matrices du voyage de formation et envisagerons s'il est opportun de voir dans l'éducation par le voyage une forme renouvelée du rite initiatique.

*Intervenant

Références bibliographiques :

CICCHELLI, V. (2012). L'esprit cosmopolite : voyages de formation des jeunes en Europe. Paris : Presses de Sciences Po

DEMAZIERE, D. ; DUBAR, C. (1997). Analyser les entretiens biographiques. Paris : Nathan.

FOUCAULT, M. (2001). L'herméneutique du sujet, Cours au collège de France, 1981-1982. Paris : Seuil Gallimard.

FOUCAULT, M. (2013). L'origine de l'herméneutique de soi. Paris : Vrin.

MOREAU, D. (2011). Education et théorie morale. Paris : Vrin.

Mots-Clés: éducation métamorphique, émancipation, formation de soi, rite initiatique, voyage

Panorama de l'enseignement du français dans une école française à l'étranger: compétences linguistiques des élèves d'une école maternelle au Caire.

Fadhila Bouzar * ^{1,2}

¹ BOUZAR (EA 4509 STIH) – école doctorale 5 concept et langage – 17 rue Maurice Marinot 10 000 troyes, France

² EA 4509 sens texte information histoire – université paris la sorbonne – Université Paris La Sorbonne Faculté des sciences humaines et sociales Département de Sciences du Langage, France

Le dernier rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale concernant l'école maternelle (2011 :123) souligne que la pédagogie de l'oral est encore à ce jour perfectible : " La pédagogie de l'oral : toujours autant de faiblesses et les mêmes difficultés ". Ce constat reflétant la complexité de ce type d'apprentissage dans les écoles françaises nous pousse à réfléchir sur la manière d'aborder l'apprentissage du français lorsque la population scolaire ne possède pas cette langue maternelle.

Cette étude s'intéresse aux pratiques d'enseignement destinées aux jeunes enfants non-francophones scolarisés en français à l'étranger où l'école représente la seule source d'exposition à la langue française. L'objectif de ce travail est de mener une réflexion sur l'enseignement/apprentissage de notre langue dans une école maternelle, tout en se focalisant sur les pratiques des enseignants et les compétences langagières des apprenants face aux exigences des programmes du MENF[1]. Alors que l'accueil et la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France ont largement été évoqués dans la didactique du FLSco[2], peu d'études se sont penchées sur l'enseignement dans les établissements AEFE[3] où il s'agit de trouver les voies et moyens permettant de mener à bien un enseignement qui allierait enseignement de l'oral et exigences de l'Education Nationale. L'absence de dispositifs d'accompagnement des enseignants interroge sur l'enseignement dispensé dans ces établissements, non soumis à des critères de recrutement spécifiques, et sur la formation à mettre en place.

À partir d'un corpus recueilli dans dix classes de maternelle en Egypte, nous nous proposons de mettre en évidence comment on y enseigne en décrivant les pratiques observées et d'examiner les compétences langagières de ces enfants arabophones de 3 à 6 ans face à l'apprentissage du français. Nous nous demanderons si ce contexte scolaire suscite et offre vraiment des situations appropriées qui assurent le développement maximal de la pratique du langage en classe de maternelle en décrivant les compétences langagières des élèves (compréhension et production). En effet, il s'agit de savoir comment parlent ces jeunes égyptiens en classe, d'examiner leurs capacités au niveau linguistique à apprendre une nouvelle langue dans ce contexte. Cette analyse présente à la fois des enjeux didactiques qui apporteront des repères quant aux compétences linguistiques en français de ces élèves, mais également des enjeux en termes de recherche, dans la mesure où les recherches sur l'acquisition précoce d'une langue étrangère chez les enfants de moins de 6 ans restent assez restreintes. Nous décrirons ainsi les compétences des élèves en réception et en productions orales en français, ce qui nous permettra de mettre en place une typologie pertinente

*Intervenant

de leurs compétences en français langue de scolarisation.

Notre regard d'enseignante nous incite à mettre sur le devant de la scène les différentes marques linguistiques et/ou non-linguistiques mobilisées par l'apprenant de L2 au sein de ces établissements lorsqu'il s'agit d'enseigner en français, langue inconnue des apprenants et qui est pourtant le véhicule de toute leur scolarisation.

Notre travail ne se limite pas à ce constat descriptif, cette étude vise principalement à mettre concrètement en évidence des pistes pédagogiques et orientations à considérer pour l'enseignement du et en français à l'étranger, tant en termes de stratégies que d'objectifs linguistiques à atteindre, de façon à aboutir à un cadre didactique pouvant servir de point de départ à l'enseignement du français à l'étranger.

L'enjeu majeur de notre recherche se situe ainsi au niveau de la formation des enseignants pour les doter d'outils et de pratiques adéquats et indispensables leur permettant de réajuster les situations d'apprentissage en tenant compte des apprenants égyptiens non francophones. L'enseignant est la clef de voûte du système que nous aimerions mettre en place. Pour comprendre le fonctionnement d'une situation d'enseignement-apprentissage, il traite le savoir pour le placer dans des situations telles que des interactions existent. Il est le chef d'orchestre apte à placer les apprenants en situations d'interaction sociale, gère le contrat didactique et contrôle la transposition didactique. Il s'agit de rendre compte de la nécessité d'innover au niveau de la création d'outils didactiques et de supports mais aussi dans la formation des enseignants. Cette construction didactique se veut structurée, cohérente et surtout pédagogique afin de servir aussi bien d'instrument de recherche que de formation ou de pilotage institutionnel pour être utile à tous ceux qui se préoccupent de ces questions, les enseignants mais surtout, en premier lieu, ces enfants qui apprennent le français hors de France.

Ministère de l'Education Nationale Français

Français Langue de Scolarisation

Agence pour l'Enseignement Français à l'Etranger

Bibliographie

BOISSEAU, Philippe. Enseigner la langue orale en maternelle. France, Paris : Retz, CRDP de l'académie de Versailles, 2005.

CASTELLOTTI Véronique et CHALABI Hocine. Le français langue étrangère et seconde, Paris : Ed. L'Harmattan, 2006.

COLNOT, Catherine. Petite Enfance et Intégration : Les enfants non francophones à l'école maternelle. Metz, 2009. Disponible à l'adresse: http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/petenfance/petenfance_e

DUMONT, B. DUMONT, P. MAURER, B. VERDELHAN, M. VERDELHAN-BOURGADE M. L'Enseignement du français langue seconde : un référentiel général d'orientations et de contenus, Paris, EDICEF/AUF, 2000.

MARTINOT, Claire. " Comment une pratique langagière naturelle peut être sollicitée dans l'apprentissage ? Acquisition du lexique en contexte scolaire ", Mélanges CRAPEL, no29, C.L.N., 29-39, 2006.

VERDELHAN-BOURGADE, Michèle. Le français langue de scolarisation: pour une didactique réaliste. Paris : Puf, 2002.

Mots-Clés: apprentissage précoce du français langue de scolarisation, formation, didactique des langues étrangères, pratiques de classe.

Analyse didactique de manuels scolaires en sciences de 1938 à aujourd'hui : l'exemple de la nutrition

Catherine Boyer * ¹

¹ Equipe Théodile - CIREL (EA 4354) – Université Lille III - Sciences humaines et sociales : EA4354 – Université Lille 3 Domaine universitaire du Pont de Bois, BP 60149 59653 VILLENEUVE D'ASCQ Cedex, France

Communication insérée dans le symposium intitulé
” Développement des ” éducations à ” et acculturation scientifique ”.

Résumé

Depuis 2014, l'éducation à l'alimentation fait partie d'un axe prioritaire de la politique publique française de la maternelle au lycée. Le rôle socialisant de l'alimentation permet d'aborder les dimensions nutritionnelle, culturelle et patrimoniale, géopolitique et environnementale (Eduscol, 2014). Toutefois ces choix politiques ne sont pas nouveaux. Déjà au siècle dernier ces dimensions étaient abordées dans les cours de sciences et dans une discipline disparue aujourd'hui nommée ” sciences appliquées ” croisant en fin de scolarité obligatoire les sciences et un enseignement ménager (Lebeaume, 2014). Cette communication vise à étudier la manière dont les contenus relatifs à la nutrition et l'éducation nutritionnelle sont abordés et développés dans les manuels scolaires français de la fin du primaire (en CM et début du collège actuellement) depuis un peu moins d'un siècle. Le corpus est constitué de quatre ouvrages de ” leçons de choses ” et de sciences appliquées (IO de 1938 à 1960) et quatre manuels actuels de ” sciences ” de cycle 3 et de 6ème (depuis les IO de 2008). Il s'agit donc d'une analyse de contenus dans une visée comparative historique. Les dimensions retenues pour l'analyse sont de trois ordres : l'épistémologie des savoirs et démarches (Orange, 2003), les formes de discours (textes et illustrations) traduisant aussi le style pédagogique des manuels de sciences (Plé, 2009) et les aspects socio-culturels et idéologiques que véhiculent les manuels. Nous observerons également les tables des matières de ces ouvrages afin d'étudier les titres, la répartition et progression de ces séances permettant d'étudier l'image de la discipline scientifique (Reuter, 2004). Quelle que soit l'époque du manuel, l'éducation nutritionnelle n'aurait pas vraiment évolué dans les formes de discours, il s'agit toujours d'éradiquer des déviances nutritionnelles, s'approchant plus d'une forme de catéchisme que d'un réel travail sur les raisons de cette éducation à la nutrition.

Bibliographie

” L'importance d'une éducation à l'alimentation précoce et durable ” site EDUSCOL consulté le 2 janvier 2016 <http://eduscol.education.fr/cid47664/une-education-alimentation-precoce-durable.html#lien1>

Lebeaume J. (2014) *L'enseignement ménager en France. Sciences et techniques au féminin, 1880-1980*, Rennes : PUR.

*Intervenant

Orange Ch. (2003) Débat scientifique, dans la classe, problématisation et argumentation : le cas d'un débat sur la nutrition en CM. *Aster Les interactions langagières* n°37, Lyon : INRP.

Plé E. (2009) Jeu de substitutions ou instrument pour apprendre : le maître de papier en sciences à l'école. *Revue des sciences de l'Education*, vol. 35, n° 2, 2009, p. 107-127.

Reuter Y. & Lahanier-Reuter D. (2004) L'analyse de la discipline, quelques problèmes pour la recherche en didactique. *Actes du 9^e Colloque de l'AIRDF* à Québec du 26 au 28 août 2004.

Mots-Clés: manuels scolaires, éducation à, alimentation, sciences, sciences appliquées

Quelle place pour le savoir dans la construction de la confiance entre enseignants et élèves ? Le point de vue d'élèves de lycée professionnel

Emmanuelle Brossais ^{*† 1}

¹ ESPE Toulouse Midi-Pyrénées -Université Toulouse Jean Jaurès (ESPE Toulouse, UMR-EFTS, SFR-AEF) – ESPE Toulouse Midi-Pyrénées – ESPÉ DE TOULOUSE 56 avenue de l'URSS 31078 Toulouse, France

Contextualisation

Le terme de confiance est introduit en 2013 dans le référentiel des compétences des enseignants (BO 25 juillet 2013) : il est prévu pour le professeur d'installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance ”.

Objectif

Cette communication s'attache à étudier la relation de confiance entre élèves et enseignants, en donnant la parole aux élèves, dans le cadre de la didactique clinique, articulant didactique et clinique psychanalytique.

Théorie

Apprendre consiste à prendre le risque de ne pas se contenter de ce qui est su mais d'aller vers l'inconnu.

Quelle place a la confiance enseignant-élève dans cette prise de risque que constitue le fait d'apprendre, notamment pour des élèves en difficulté ? Quelle place pour le savoir dans la construction de la confiance entre enseignants et élèves ?

Traiter la relation de confiance dans le cadre de la didactique clinique permet de renouveler l'étude des relations entre élève-enseignant et savoir au cœur de l'interaction didactique.

L'épreuve de l'enseignement a été étudiée pour des enseignants. Étudier l'épreuve du point de vue des apprenants est une nouvelle piste pour explorer le sens de l'épreuve de l'apprentissage, les choix opérés par l'apprenant et la question du transfert entre élève et professeur.

Question de recherche

Que disent les élèves de cette relation de confiance avec les enseignants prescrite par les textes officiels ?

Méthodologie

Le lycée professionnel a été choisi dans la mesure où il accueille des publics en difficultés d'apprentissage.

Trois élèves ont participé à un entretien d'une durée de 45 minutes environ. Nathan et Théo sont des élèves de 1ère en filière industrielle. Nathan prépare un Bac Pro Étude et Définition de Produits Industriels, Théo prépare un Bac Pro Systèmes Électroniques Numériques et Barbara est en Terminale en filière Hôtellerie en Commercialisation et services en restauration.

*Intervenant

†Auteur correspondant: emmanuelle.brossais@univ-tlse2.fr

Résultats

Dès la première question, les élèves témoignent de leur expérience d'une relation de confiance avec des enseignants.

Il est question de relations humaines sans limiter l'élève à sa dimension cognitive : " c'est plus humain " (Théo) ; " elle nous voit pas comme des élèves " (Barbara) ; " comme une personne vivante quoi on n'est pas des machines " (Nathan).

Dès le début de l'entretien, les élèves associent la confiance avec la question de la transmission. L'enseignante digne de confiance est pour Barbara celle qui par sa présence attentive facilite les apprentissages : " elle nous apprend plus de choses si on l'écoute elle va nous expliquer tout comme on doit faire si on comprend pas elle va nous expliquer jusqu'à qu'on comprend elle sera là pour nous ".

La didactique clinique me permet de travailler la question du savoir en jeu et de la subjectivité des protagonistes de la relation didactique au travers du concept de rapport à l'épreuve. Ma rencontre avec une équipe pluridisciplinaire (sciences de l'éducation, philosophie, psychologie) m'a amené à réorienter ma réflexion en incluant la notion de confiance dans le cadre des relations professeurs-élèves. Je chercherai à comprendre comment nous composons avec cette multiréférentialité.

Références bibliographiques

Périer, P. (2008). La réaffiliation scolaire d'élèves de lycée professionnel. Contributions à une analyse des pratiques enseignantes dans les classes difficiles. *Carrefours de l'Éducation*, 26 (2), p. 215-228.

DOI : 10.3917/cdle.026.0215

Rousseau, N., Deslandes, R., Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 44, 193-211.

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/039032ar> DOI: 10.7202/039032ar

Virat, M. (2014). Vers une conception de l'élève-sujet : la relation enseignant-élève en dispositif-relais. *Éducation et socialisation*, 36, le sujet dans les éducations à ... Disponible en ligne <http://edso.revues.org/1010>

Mots-Clés: subjectivité, savoir, relation élève, enseignant, épreuve

Vision de la dimension collective du métier : adhésion pragmatique à l'informel, effacement du formel

Eric Buhot * ¹

¹ CIVIIC – Université de Rouen – France

L'injonction à inscrire le travail des enseignants et à définir leurs missions élargies dans un cadre toujours plus collectif, est l'un des traits les plus marquants et récurrents des politiques éducatives de ces dernières décennies. Six items du questionnaire construit à partir du référentiel de compétences métier sont associés à cette dimension. Alors que la première enquête réalisée en 2007 montrait une forte adhésion à cette conception du métier, les scores observés lors d'une seconde passation en 2012 attestaient d'un net recul, que nous avons largement imputé à la mastérisation de la formation initiale. L'enquête de 2015 révèle des tendances contrastées, qui confirment le décrochage concernant l'importance accordée à l'implication dans des collectifs formels, alors que les scores relatifs aux collaborations plus informelles entre enseignants repartent nettement à la hausse. Le rang occupé par les items de ce domaine sur les 30 du questionnaire, remarquablement stable entre 2007 et 2012 est remis en question en 2015 dans un sens qui confirme ce clivage. L'Analyse Statistique Implicative met cependant en évidence le rôle particulier que continuent à jouer certains de ces items, les moins plébiscités du panel, dans les réseaux structurés de réponses.

Ces résultats posent question quant à l'impact de la formation initiale sur la transformation des représentations relatives à ces dimensions nouvelles du métier et sur la construction des compétences qui y sont associées. Au-delà de l'hypothèse d'un décalage entre discours tenu au sein des ESPE sur la nécessaire dimension collective du travail enseignant et des pratiques de formation intégrant insuffisamment cette dimension, nous sommes conduits à nous interroger sur l'impact des stages en responsabilité, en postulant cette fois un décalage entre discours institutionnel relayé au sein des ESPE et pratiques réelles observées et vécues sur le terrain. Les scores contrastés observés révéleraient alors tant la difficulté des stagiaires à s'intégrer dans les établissements dans le cadre de l'alternance, que les difficultés du terrain à faire fonctionner les collectifs formels de façon satisfaisante.

Regard réflexif sur la question de recherche : comprendre pour proposer

Centrée initialement sur l'observation des effets des réformes successives de la formation initiale, l'analyse des résultats de cette catégorie d'items nous incite à interroger les pratiques des formateurs. L'enjeu est alors de susciter une prise de conscience visant, au delà des discours tenus, une intensification des pratiques collectives des futurs enseignants à travers les différents dispositifs de la formation initiale.

Références bibliographiques :

Barrère, A. (2002). Les enseignants au travail. Routines incertaines. Paris : L'Harmattan.

*Intervenant

Lessard, C. (2000). Evolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation. Recherche et Formation, 35, 91-116.

Dupriez, V. (2010). Le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe. Travail et formation en éducation, n°7, disponible en ligne <http://tfe.revues.org/1492>

Marcel, J.-F. (2006). Le collectif d'enseignants : explorations théoriques et empiriques d'un nouvel acteur des systèmes éducatifs. Formation et pratiques d'enseignement en questions, 5, 85-99.

Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. & Tardif, M. (2007). Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes. Bruxelles : De Boeck.

Mots-Clés: Dimension collective du métier d'enseignant, Formation des enseignants, Professeurs des écoles

Rapport au savoir en mathématiques des professeurs des écoles

Carole Baheux * ¹, Françoise Chenevotot *

², Marie-Pierre Galisson *

3

¹ Laboratoire de Mathématiques de Lens (LML) – Université d’Artois : EA2462 – Faculté des Sciences
« Jean Perrin » Rue Jean Souvraz - SP 18 62307 Lens cedex, France

² Laboratoire de Didactique André Revuz (LDAR) – Université d’Artois, Université de Cergy-Pontoise,
Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne (UPEC), Université de Rouen – Université Paris Diderot -
Paris 7 Bâtiment Condorcet, 10 rue Alice Domon et Léonie Duquet, Case Courrier 7086 - 75205 Paris
Cedex 13, France

³ Laboratoire de Didactique André Revuz (LDAR) – Université d’Artois, Université Paris VII - Paris
Diderot : EA1547, Université de Rouen, Université de Cergy Pontoise, Université Paris XII - Paris-Est
Créteil Val-de-Marne (UPEC) – Université Paris Diderot - Paris 7 Bâtiment Condorcet, 10 rue Alice
Domon et Léonie Duquet, Case Courrier 7086 - 75205 Paris Cedex 13, France

Les rapports de l’Inspection Générale (MEN 2013) sur la pratique des Professeurs des Ecoles (PE) en mathématiques mettent en évidence un certain nombre de constats :

- des domaines négligés (grandeurs et mesures),
- des activités insuffisamment mises en œuvre (résolution de problèmes).

Au-delà de ces constats, il semble pertinent d’affiner notre compréhension des pratiques enseignantes en caractérisant plus précisément le rapport au savoir mathématique des PE. En effet, le fait que des activités soient éludées dans les pratiques soulève la question du sens, de la valeur, que leur affectent les Professeurs des Ecoles. Nous nous interrogeons sur l’engagement des PE à enseigner les mathématiques, discipline que beaucoup n’ont pas choisie pour leurs études supérieures.

Pour cela, nous cherchons à caractériser leur rapport au savoir en mathématiques selon l’approche socio-anthropologique développée par Charlot (1999) qui distingue trois dimensions : la dimension épistémique (rapport à l’apprendre), la dimension identitaire (rapport à soi et aux autres), modulées par une dimension sociale. Centrée sur l’élève, cette approche a été adaptée au cas des enseignants (Maizières 2011).

Plus précisément, en lien avec la dimension épistémique, nous cherchons à déterminer quels enjeux de savoir les PE développent avec leurs élèves. En lien avec la dimension identitaire, quels sens prennent les mathématiques dans le quotidien des PE ? Enfin, une dernière question de recherche, relative à la dimension sociale, concerne le rôle des mathématiques dans notre société et la prise en compte du rapport au savoir mathématique des élèves. En effet, ” dans nos sociétés, les mathématiques sont devenues un domaine fortement valorisé ” (Fayol, 2013).

*Intervenant

Notre méthodologie s'appuie sur des entretiens semi-directifs enregistrés puis analysés selon une grille élaborée pour étudier le rapport au savoir des PE à la Physique (Decroix & Kermen 2016), en lien avec les travaux de Venturini et Cappiello (2009). Notre échantillon est constitué de neuf PE expérimentés (au moins dix ans d'ancienneté), enseignants en cycle 3.

Nos analyses illustrent des liens entre le rapport au savoir en mathématiques et les pratiques des PE: une démarche pédagogique inégalement pilotée par la résolution de problèmes, un travail prioritaire dans le domaine numérique (dimension épistémique), les mathématiques comme outils dans la vie quotidienne (dimension identitaire) et le souci de rendre les mathématiques attractives (dimension sociale).

Une meilleure connaissance du rapport au savoir en mathématiques des PE permettrait de cibler les interventions les plus opportunes en formation initiale et continue alors que de nouveaux programmes accompagnés d'une réorganisation pédagogique des cycles vont être mis en œuvre dès la rentrée 2016.

Charlot, B. (1999). Le rapport au savoir. In J. Bourdon (dir), *Education et formation : recherches et politiques éducatives* (pp.17-34). Paris : CNRS éditions.

Decroix, A.-A. & Kermen, I. (2016). Rapport au savoir en physique-technologie des Professeurs des écoles. *Neuvièmes rencontres scientifiques de l'ARDIST*, Lens 30,31 /03 et 1/04 2016.

Fayol, M. (2013). L'acquisition du nombre. Paris : Presses universitaires de France (Que sais-je ? 3941).

Maizières F. (2011). Rapport au savoir musical des professeurs des écoles et pratiques d'enseignement : un transfert parfois complexe. *Éducation et didactique*, 5(2), 53-64.

Ministère de l'Éducation Nationale (2013). *Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008*. Rapport n° 2013-066.

Venturini, P. & Cappiello, P. (2009). Comparaison des rapports aux savoirs de la physique et des SVT. *Revue française de pédagogie*, 166(1), 48-58.

Mots-Clés: rapport au savoir, professeurs des écoles, mathématiques

Comparaison des rapports au savoir en mathématiques et en physique de professeurs des écoles

Carole Baheux * ¹, Anne-Amandine Decroix *

², Marie-Pierre Galisson *

³, Isabelle Kermen *

4

¹ Laboratoire de Mathématiques de Lens (LML) – Université d’Artois : EA2462 – Faculté des Sciences
« Jean Perrin » Rue Jean Souvraz - SP 18 62307 Lens cedex, France

² Laboratoire de Didactique André Revuz (LDAR) – Université d’Artois, Université de Cergy-Pontoise, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne (UPEC), Université de Rouen – Université Paris Diderot - Paris 7 Bâtiment Condorcet, 10 rue Alice Domon et Léonie Duquet, Case Courrier 7086 - 75205 Paris Cedex 13, France

³ Laboratoire de Didactique André Revuz (LDAR) – Université d’Artois, Université Paris VII - Paris Diderot : EA1547, Université de Rouen, Université de Cergy Pontoise, Université Paris XII - Paris-Est Créteil Val-de-Marne (UPEC) – Université Paris Diderot - Paris 7 Bâtiment Condorcet, 10 rue Alice Domon et Léonie Duquet, Case Courrier 7086 - 75205 Paris Cedex 13, France

⁴ Laboratoire de Didactique André Revuz (LDAR) – Université d’Artois, Université Paris VII - Paris Diderot : EA4434, Université de Rouen, Université de Cergy Pontoise, Université Paris XII - Paris-Est Créteil Val-de-Marne (UPEC) – Université Paris Diderot - Paris 7 Bâtiment Condorcet, 10 rue Alice Domon et Léonie Duquet, Case Courrier 7086 - 75205 Paris Cedex 13, France

Dans le cadre de l’approche socio-anthropologique (Charlot 1997), le rapport au savoir de Professeurs des Ecoles (PE) en France est exploré pour deux disciplines différentes, les mathématiques et la physique selon une même méthodologie, des entretiens semi-directifs. L’objectif est de déterminer en quoi l’étude du rapport au savoir de ces enseignants permet de comprendre leur engagement à enseigner les mathématiques et la physique. Alors que l’approche de Charlot est centrée sur l’élève, la focalisation sur l’enseignant conduit à ajouter une autre perspective, le rapport à ” l’enseigner ” (Maizières 2011). L’analyse des entretiens permet de caractériser la dimension épistémique et la dimension identitaire du rapport au savoir en mathématiques et en physique, modulées par la dimension sociale (Mornata 2015). La dimension épistémique concerne l’action engagée lors de l’appropriation du savoir scolaire en jeu mais aussi lors de l’enseignement de ce savoir (Maizière 2011). La dimension identitaire représente le sens et la valeur que l’enseignant accorde au savoir (Mornata 2015, Maizière 2011).

Nous cherchons à caractériser la mobilisation à enseigner les mathématiques et la physique, de Professeurs des Ecoles qui sont des enseignants polyvalents. Quel lien y a-t-il entre le rapport aux savoirs en sciences et les démarches pédagogiques ? Y a-t-il des points de comparaison ? Ceux-ci peuvent-ils constituer une aide à la conception de formations ?

*Intervenant

Deux études séparées, l'une sur le rapport au savoir en physique (Decroix&Kermen 2016), l'autre sur le rapport au savoir en mathématiques, qui font l'objet des deux premières communications du symposium, nous ont permis de dégager des points communs. Nous avons relevé la préoccupation de faire construire aux élèves des compétences transversales qui ne leur soient pas utiles qu'en mathématiques ou en physique ; une stratégie " d'évitement " (Maizière 2011) qui conduit les enseignants à déléguer ce qu'ils ne veulent pas enseigner ou à hiérarchiser les contenus à enseigner. Quelques enseignants sont conscients des liens qu'ils pourraient faire entre les différentes disciplines mais ils ne cherchent pas nécessairement à les expliciter aux élèves. Certains se préoccupent de trouver des activités qui permettent aux élèves de rattacher le thème enseigné à la vie quotidienne.

Quelques études de cas significatives portant sur l'analyse des rapports au savoir en mathématique et en physique d'un même enseignant seront décrites et discutées lors de la présentation. La recherche est en cours mais permettra de proposer des éléments de réponse pour interpréter la pratique des Professeurs des Ecoles (phénomène complexe) à partir de deux angles disciplinaires différents selon l'approche socio-anthropologique du rapport au savoir.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Decroix, A.-A. & Kermen, I. (2016). Rapport au savoir en physique-technologie des Professeurs des écoles. *Neuvièmes rencontres scientifiques de l'ARDIST*, Lens 30,31 /03 et 1/04 2016.

Maizières, F. (2011). Rapport au savoir musical des professeurs des écoles et pratiques d'enseignement : un transfert parfois complexe. *Éducation et didactique*, 5(2), 53-64.

Mornata, C. (2015). Le rapport au savoir des enseignants : complémentarité des dimensions épistémiques, identitaires et sociales. In V. Vincent & M.-F. Carnus, *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement. Enjeux, richesse et pluralité*. (pp.75-86). Bruxelles : De Boeck.

Mots-Clés: rapport au savoir, professeurs des écoles, physique, mathématiques

Evaluation externe standardisée

Samir Barbana * ^{1,2}, Vincent Dupriez *

², Xavier Dumay *

2

¹ Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation (Girsef) –
Place Montesquieu, 1/14 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

² girsef – Belgique

Au sein de la production scientifique relative à l'analyse des politiques scolaires, on retrouve désormais en Europe continentale un grand nombre de travaux se focalisant sur les évaluations externes standardisées. Sans trop simplifier, on peut avancer que deux conclusions se dégagent de cette production scientifique (essentiellement descriptive) lorsqu'elle interroge les effets de ces évaluations externes :

1) A l'heure actuelle, le recours à ces évaluations constitue bien un trait saillant des politiques éducatives et des modes de régulation des systèmes éducatifs sur le continent (certains auteurs parlent même de l'évaluation externe comme une modalité de régulation en soi) ;

2) Cette nouvelle composante de la régulation produit dans le même mouvement des effets d'ordre politico-organisationnel et pédagogique.

Sur le plan théorique et analytique, les travaux existants s'attèlent souvent à démarquer leurs objets d'analyse des logiques d'accountability anglo-saxonnes, principalement états-uniennes. La distinction qui fonde le plus souvent cette démarcation est l'absence, dans les logiques promues sur le continent, d'une médiatisation des scores obtenus par les élèves tandis que, dans l'accountability anglo-saxonne, la publicité est le plus souvent au cœur de la mécanique régulatoire impulsée (et des cadres théoriques qui la sous-tendent). Au-delà de cet aspect, c'est également la nature des suites données par l'autorité publique aux évaluations externes qui légitime une démarcation entre les logiques continentales (peu ou pas de sanctions) et ce que révèlent les analyses menées outre-Atlantique (où des sanctions existent très souvent[1]).

Notre symposium portera précisément sur les enjeux empiriques et théoriques que soulève l'évaluation externe des élèves et des enseignants dans les pays européens (souvent envisagée comme une forme d'"accountability" spécifique). Au départ de travaux décrivant un dispositif d'évaluation externe régional et/ ou national (et un mode de thématization de ce dispositif ; 5 pays différents seront représentés), l'objectif de ce symposium sera de préciser (ou d'interroger) les enjeux suivants :

Quels sont les processus de légitimation qui accompagnent le déploiement dans les systèmes éducatifs européens des évaluations externes standardisées et de leur contribution à la régulation des systèmes éducatifs ? Quels sont les principaux arguments mobilisés pour fonder un tel déploiement ?

*Intervenant

Comment les travaux de recherche centrés sur ces politiques leur attribuent-ils une signification ? Quels enjeux de connaissance sont présents dans ces travaux ? Quels sont les cadres théoriques mobilisés pour décoder et interpréter ces politiques ?

Interroger ces deux dimensions au travers d'une série de travaux s'inscrivant dans des lectures multiples nous permettra d'impulser par ailleurs une démarche réflexive sur nos pratiques de recherche tout à fait en lien avec l'objectif du congrès de l'AREF organisé cette année. Nous discuterons en effet au sein de ce symposium de la manière dont la structuration du contexte scientifique, et notamment l'anglicisation (via l'influence du label analytique d'*accountability*) a pu jouer un rôle dans la construction de l'objet envisagé ici : les enjeux et effets politico-organisationnels de l'évaluation externe en Europe continentale.

Il convient à ce propos de remarquer que les dispositifs d'évaluation externe nationaux peuvent évoluer sur cette dimension au sein du Continent - cf. Pays-Bas.

Mots-Clés: évaluations standardisées, politique éducative, gouvernance des systèmes éducatifs, *accountability*, tests, Europe continentale

Testing ” réflexif ” au sein de l’enseignement secondaire belge francophone : quelles réceptions locales ? Etudes de cas

Samir Barbana * ¹, Vincent Dupriez *

, Xavier Dumay *

1

¹ Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l’Education et la Formation (Girsef) –
Place Montesquieu, 1/14 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

Notre proposition porte sur l’enseignement secondaire belge francophone et vise à comprendre la réception locale d’instruments de testing. Au regard du contexte empirique étudié, il convient de relever d’emblée deux des spécificités de ces instruments de testing. D’une part, la mesure quantitative supposée rendre compte de l’efficacité du travail enseignant n’est pas tout à fait centrale dans le dispositif instrumental que nous étudions. Ici, le changement est supposé dériver de l’utilisation, par les équipes, d’une série d’instruments transmis aux écoles ex-post, après l’évaluation externe des élèves, en vue de stimuler la réflexion des enseignants sur leurs pratiques. Ces instruments ” réflexifs ” constituant en quelque sorte des modèles de bonne conduite adossés aux perspectives que souhaite imposer l’autorité éducative.

L’autre spécificité du dispositif de testing analysé est que les tests que nous étudions sont pensés en fonction de contenus et de perspectives didactiques et pédagogiques similaires à toutes les écoles. Or, ce qui caractérise notre espace empirique, c’est justement la multiplicité des offres scolaires et des perspectives didactiques et pédagogiques, ce qui s’explique par le contexte historique et culturel de la fédération Wallonie-Bruxelles qui repose sur un compromis entre laïques et catholiques autorisant chaque école à organiser sa propre offre scolaire et chaque famille à sélectionner en toute liberté une école.

C’est au niveau de l’organisation scolaire que se porte notre intérêt pour la réception de ces instruments. Dès lors qu’on positionne l’intérêt à ce niveau dans la perspective néo-institutionnaliste qui est la nôtre, l’enjeu théorique qu’implique l’arrivée d’un testing similaire partout et d’une série de documents ” réflexifs ” est la possibilité d’un recouplage de la structure organisationnelle formelle des écoles à la réalité des pratiques internes (Hallet, 2010). Selon l’hypothèse néo-institutionnaliste ” classique ”, ces deux dimensions sont largement découplées, l’adoption d’une structure organisationnelle formelle commune par les organisations scolaires s’apparentant d’avantage à une adoption symbolique qu’une réelle intégration (Meyer & Rowan, 1977).

Notre perspective théorique permettra d’appréhender à la fois les implications organisationnelles (entraîner un recouplage via les instruments réflexifs) et les enjeux politiques plus larges (harmonisation de l’offre scolaire et des orientations pédagogiques et didactiques) qui sont sous-jacents aux instruments qui nous intéressent. Sur le plan empirique, notre travail reposera sur

*Intervenant

l'étude d'un matériau relié à trois études de cas " extrêmes " à la fois extensives et longitudinales qui permettent bien de documenter les modalités de réception de ces instruments – notamment du point de vue de leur légitimité au niveau local.

Hallet, T. (2010). The Myth Incarnate Recoupling Processes, Turmoil, and Inhabited Institutions in an Urban Elementary School, *American Sociological Review*, 75 (1), 52-74.

Meyer, J. & Rowan, B. (1977). Institutional organizations: Formal structure as Myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83, 340-363.

Mons, N. (2009). Les effets théoriques et réels de l'évaluation standardisée, complément à l'étude " Les évaluations standardisées des élèves en Europe : objectifs, organisation et utilisation des résultats ", EACA, Bruxelles: Eurydice.

Mots-Clés: accountability, testing, évaluation externe, organisation scolaire, politique scolaire

La ségrégation par les filières – le cas de l’enseignement secondaire à Genève vu par la presse

Fouquet-Chauprade Barbara ^{*† 1}, Sonia Revaz ¹

¹ Groupe Genevois d’Analyse des Politiques Éducatives (GGAPE) – Suisse

La façon dont les élèves sont répartis dans le système éducatif a des répercussions importantes en termes d’équité et d’efficacité (Hallinan, 1994 ; Duflo et al., 2008 Felouzis et al., 2011 ; 2013). Dans le canton de Genève, le choix s’est porté sur un renforcement des filières dès le secondaire 1. Ainsi, les élèves sont répartis dans trois, puis deux filières diversement exigeantes du point de vue des curricula. L’une des spécificités du fonctionnement politique de la Suisse est de proposer au peuple de se prononcer sur les grands choix de société. Et c’est précisément ce qui s’est passé à Genève en 2008 après plusieurs années de vifs débats débutés par une première initiative (IN 134). Celle-ci proposait un renforcement de la ségrégation par les filières, partant du postulat que chaque élève est rétribué scolairement à la hauteur de son mérite. Puis, a suivi une contre-initiative (IN 138), portée par les partis politiques de gauche, qui proposait un modèle scolaire à l’opposé, à savoir un modèle privilégiant une organisation en classes hétérogènes partant du principe que chaque élève aurait à gagner des autres. Finalement, face à ces deux projets diamétralement opposés à la fois dans leurs conceptions et les registres de justice qu’ils mobilisent mais aussi quant aux partis politiques les soutenant positionnés à l’opposé de l’échiquier politique, la Direction de l’Instruction Publique proposa un contre-projet tout en consensus : il s’agissait certes de passer d’un système mixte (avec coprésence d’établissements avec classes hétérogènes et d’autres avec regroupement par niveau) à un système totalement filiarisé, tout en proposant des passerelles et autres redoublements promotionnels sensés garantir aux élèves le passage dans l’une ou l’autre des filières en fonction de sa progression. Il apparaît alors que ce contre-projet, qui sera finalement adopté en 2011 relève davantage du ” garbage can model ” (Cohen et al., 1972) qu’à une prise de décision rationnelle (Felouzis et al, 2013).

Nous nous questionnerons tant sur la nature des arguments avancés par chacun des acteurs scolaires, que sur leur conception de ce qu’est une école juste, sur l’évolution des conceptions et de leurs inscriptions dans des registres politiques distincts etc. Quels sont les registres de justice mobilisés pour défendre ou à l’inverse s’opposer au principe de ségrégation par les filières ? Quels acteurs portent l’une ou l’autre de ces logiques ? Quelles évolutions peut-on observer au fil des débats ?

Notre analyse portera sur la presse genevoise et romande de 2007 à 2015, particulièrement sur les journaux suivants : La Tribune de Genève, Le Temps, 24 Heures, et Le Matin. Les critères de sélection des articles sont les suivants : présence de mots-clés liés à notre recherche, rubrique et sujet. Le nombre d’articles s’élève actuellement à plus de 70. La méthode d’analyse repose sur le logiciel d’analyse de données textuelles ALCESTE. Il s’agira de repérer les lexèmes représentatifs des conceptions de chaque locuteur ou collectif de locuteur et de les contextualiser dans le temps afin de déceler une éventuelle évolution.

*Intervenant

†Auteur correspondant: Barbara.Fouquet-Chauprade@unige.ch

Les analyses permettront de définir l'espace des prises de position des acteurs politiques sur l'école genevoise et d'aboutir à une sociologie des politiques d'éducation au plan des référentiels activés lors des débats engendrés par le processus d'élaboration de cette politique éducative.

Regard réflexif sur la question de recherche

Cette communication s'interrogera en définitive sur le lien entre recherche et politique. Dans un contexte politique singulier tel que celui de la Suisse – et plus précisément du canton de Genève – où chaque citoyen peut se prononcer sur des questions sociétales majeures telles que l'éducation, comment articuler les résultats de recherche et les politiques scolaires? Alors que la littérature internationale montre l'inefficacité de la filiarisation des élèves (Felouzis et al., 2011), pourquoi un tel choix politique s'est finalement imposé? L'enjeu d'un tel questionnement est finalement d'appréhender dans quelle mesure ces deux logiques – recherche et politique – sont effectivement articulées.

Références bibliographiques

Cohen, Michael, James March et Johan Olsen. 1972. A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly* 17(1) : 1-26. Hallinan, 1994

Duflo, E., Dupas, P., & Kremer, M. (2008). Peer Effects and the Impact of Tracking: Evidence from a Randomized Evaluation in Kenya. C.E.P.R. Discussion Papers.

Felouzis, G., Charmillot, S., & Fouquet-Chauprade, B. (2011). Les inégalités scolaires en Suisse et leurs déclinaisons cantonales : l'apport de l'enquête Pisa 2003. *Revue suisse de sociologie*, 37(1), 33-55.

Felouzis, G., Charmillot, S., & Fouquet-Chauprade, B. (2013). Comment organiser l'enseignement secondaire obligatoire ? Une politique publique et son analyse dans le canton de Genève. *Revue suisse de sociologie*, 39(2).

Mots-Clés: Filières, ségrégation, justice scolaire, équité, hétérogénéité, Alceste, analyse de presse, Suisse

La couleur de peau et ses multiples représentations dans la littérature de jeunesse.

Perspectives et limites pour prévenir les discriminations ethnoraciales dans les écoles au Brésil

Valéria Barbosa *[†] 1,2

¹ Doctorante en Sciences de l'Éducation - Université Paris Descartes / CERLIS – Chercheuse attachée au CPEDR (Centro de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Regional) Universidade do Estado da Bahia, Brasil – France

² CPEDR (Centro de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Regional) Universidade do Estado da Bahia, Brasil. – Brésil

Au Brésil, le Ministère de l'éducation a approuvé des *Directives curriculaires pour l'éducation des relations ethno-raciales*. Dans l'objectif d'une éducation plus juste et équitable, ces prescriptions rendent notamment obligatoire " l'inclusion de personnages noirs, ainsi que d'autres groupes ethniques et raciaux, dans les supports d'enseignement " (ME, 2005 ; Munanga, 2005 ; Barbosa, 2015). Faisant suite à l'adoption de ces mesures, une sélection des albums pour la jeunesse répondant à ces critères a été envoyée aux écoles publiques. Parmi les représentations de l'enfant noir que l'on trouve dans la littérature de jeunesse brésilienne, figure celle de la couleur de peau, synonyme d'un questionnement identitaire. L'approche de la couleur s'appuie sur la notion de race (Hall, 2007 ; Guimarães, 2011 ; Ndiaye, 2008) qui incorpore d'autres caractéristiques phénotypales racialisées. Dans cette communication, nous analyserons la représentation de la couleur dans ces albums prescrits par ces politiques et les usages pédagogiques qui en sont faits à l'école. Nous interrogeons la manière dont ces politiques et les enseignants abordent la diversité culturelle à l'école, par le biais de la littérature de jeunesse. Quelles sont les perspectives et limites de l'approche par la couleur de peau illustrée par ces albums et sélectionnés par les enseignants pour la prévention des discriminations ethno-raciales à l'école ?

Cette étude est basée sur une analyse de contenu de 22 ouvrages (où la couleur de peau du personnage de l'enfant noir est littéralement énoncée ou proclamée), édités entre 1980 et 2014 et présentés dans les écoles publiques de la ville de Salvador de Bahia. Le corpus est complété par des observations en école primaire et des entretiens auprès des enseignants.

À l'issue de cette analyse la représentation de la couleur mise en scène par ces albums se caractérise par un questionnement identitaire du personnage de l'enfant noir qui interroge son apparence physique. Du rejet à la fierté, il s'agit d'un processus complexe et performatif évoqué à partir de trois perspectives : par une dénonciation du racisme, sous l'angle de la différence et sous l'angle de la diversité. Ces multiples représentations se conjuguent certes avec les rapports de race, mais aussi avec les rapports de genre, de classe, de génération, et ce sans exclure toutefois quelques stéréotypes notés dans des études antérieures (Rosemberg, 1985 ; Francis, 2015 ; Thierry et Francis, 2015). En ce qui concerne les pratiques pédagogiques qui privilégient ces thèmes afin

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: vaceba01@gmail.com

de revaloriser chez les élèves leur estime d’eux-mêmes par une reconnaissance de leur appartenance ethnique, qui passe, en tout premier lieu, par le physique, les résultats révèlent que ces usages vont dans deux directions. Si les enseignants sont des agents de la mise en application de ces politiques, ils jouent aussi, auprès des enfants, un rôle de médiateurs pour la reconstruction des identités culturelles de ces groupes sociaux minoritaires.

Ces résultats permettront d’amorcer une discussion sur les éventuelles tensions des contenus parfois racialisés de ces ouvrages et sur les enjeux de ces politiques scolaires.

Références bibliographiques

- Barbosa, V. (2015). O que é a literatura infantil afrodescendente? Em foco a produção literária de 1990 a 2010. In R. M. R. Pereira ; N. de O. Santos & A. E. R. de C. Lopes (Eds.), *Infância, juventude e educação: práticas e pesquisas em diálogo*, (pp. 113-132). Rio de Janeiro: NAU.
- Barbosa, V. (2015). L’image de l’enfant noir dans les albums de littérature de jeunesse Brésilienne. *Revue de l’enfance et de l’adolescence*, no 91, 203-215.
- Brasil. (2005). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília : Ministério da Educação.
- Francis, V. (2015). Estereótipos e discriminação étnico-racial em e através dos livros ilustrados infanto-juvenis. *Reveduc*, Vol. 9 No2, pp. 115-159. <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc>
- Guimarães, A. S. A. (2011). Raça, cor, cor da pele e etnia. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 20, p. 265-271.
- Hall, S. (2007). *Identités et cultures. Politiques des Cultural Studies*. Paris : Éditions Amsterdam.
- Munanga, K. (2005). Algumas considerações sobre ” raça ” , ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. *Revista USP*, São Paulo, 68, 46-57.
- Ndiaye, P. (2008). *La Condition noire: Essai sur une minorité française*. Paris : Calmann-Lévy.
- Rosemberg, F. (1985). *Literatura infantil e ideologia*. São Paulo: Global.
- Thiery, N. et Francis, V. (2015). Figures et représentations de l’enfant noir dans les albums de littérature pour la jeunesse, *Spiral-E - Revue de Recherches en Education*. no 55, p. 39-57. http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/spiral-e_2015_thiery_et_francis.pdf

Mots-Clés: Littérature de jeunesse, race, discriminations, politiques scolaires

Symposium "Prévention des discriminations ethnoraciales et éducation à la diversité : pratiques, outils de l'école, des structures éducatives et des familles "

Valéria Barbosa ^{*† 1}, Véronique Francis ^{* ‡ 2}

¹ Centre de recherche sur les liens sociaux (CERLIS) – CNRS : UMR8070, Université Paris V - Paris Descartes – Centre des Saints-Pères 45 rue des Saints-Pères 75006 PARIS, France

² Centre de recherche en éducation et en Formation (CREF) – Université Paris Ouest Nanterre La Défense : EA1589 – Avenue de la République 92 310 Nanterre, France

La directive européenne 2000-43 du 29/6/2000 pour l'égalité de traitement entre les personnes sans distinction de race ou d'origine ethnique et la reconnaissance officielle de la question des discriminations (Eurostat, 2007 ; Fassin, 2010 ; Masclet, 2012) a conduit les organismes publics à développer différents programmes et actions autour de la prévention et la lutte contre les discriminations, les préjugés et les stéréotypes ethnoraciaux. Dans le contexte français, les études sur les discriminations ethnoraciales se sont multipliées (Lorcerie, 2003, DIM, 2012 ; Dhume, Dukic Chauvel et Perrot, 2011 ; Dubet, Cousin, Macé et Rui, 2013) tandis que par ailleurs se sont affirmés le concept de justice sociale en éducation (Theoharis, 2007 ; Ayers, Quinn et Stovall, 2009) et l'éducation à la diversité (Vandenbroeck, 2005 ; Broyon, Changkakoti et Sanchez-Mazas, 2015).

Le symposium s'intéressera à l'approche de la justice sociale dans les contextes éducatifs à partir de l'analyse des processus des discriminations ethnoraciales. Il examinera les déploiements de cette question sociopolitique dans le champ éducatif ainsi que les outils et les pratiques contribuant à promouvoir la prévention des discriminations et à soutenir l'éducation à la diversité et ce, dès la période de la petite enfance. Outre les contextes scolaires, le symposium permettra d'aborder des espaces jusqu'à présent très peu investigués, celui des structures d'accueil de la prime enfance ou encore celui de la protection de l'enfance où l'on observe une surreprésentation des familles à faible revenu et des minorités visibles (Serre, 2009).

La perspective internationale de ce symposium conduira à explorer les spécificités en Angleterre, au Brésil, en France, au Québec, en Suède et en Suisse.

Les communications conduiront à dégager plusieurs axes pour le débat. Le premier portera sur le fonctionnement des institutions, depuis les recommandations qu'elles peuvent formuler plus ou moins explicitement et des modalités de pilotage des établissements et des parcours. Un second axe considèrera le niveau des pratiques des professionnel.le.s et des parents, ainsi que les approches qu'ont les enfants et les jeunes des expériences de discriminations dans différentes instances, dont l'école et la famille. Enfin, un troisième axe s'intéressera plus particulièrement aux outils et pratiques orientés vers la prévention des discriminations et à l'éducation à la diversité.

Alors que dans le contexte français toutes les instances éducatives - familles, structures d'accueil,

*Intervenant

†Auteur correspondant: vaceba01@gmail.com

‡Auteur correspondant: veronique.francis@univ-orleans.fr

établissements scolaires et de formation – sont actuellement soumises à un mouvement complexe enserré dans un débat médiatique où l’approche des discriminations se trouve associée aux questions de laïcité, de citoyenneté et de mises en œuvre des ”valeurs républicaines”, le symposium aura pour objectif de considérer grâce à l’ouverture sur des études réalisées dans différents contextes nationaux, d’une part les mises en tensions associées à la prévention des discriminations et d’autre part les perspectives existantes pour mieux opérationnaliser leur prévention et pour soutenir l’éducation à la diversité dans les pratiques professionnelles.

Références

Broyon M. A., Chagkakoti, N. & Sanchez- Mazas, M. (2015). Éducation à la diversité, Décalages, impensés, avancées. Paris : L’Harmattan.

Dubet, F., Cousin, O., Macé, E. & Rui, S. (2013). Pourquoi moi ? L’expérience des discriminations. Paris : Éditions du Seuil. Serre, D. (2009). Les coulisses de l’Etat social. Paris : Raison d’agir.

Dhume, F., Dukic, S., Chauvel, S. & Perrot, P. (2011). Orientation scolaire et discrimination. De l’(in)égalité de traitement selon ” l’origine ”. Paris : La Documentation Française.

Lorcerie, F. (2003). L’école et le défi ethnique. Education et intégration. Paris : INRP/ESF.

Serre, D. (2009). Les coulisses de l’Etat social. Paris : Raison d’agir.

Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and résistance. Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221.

Vandenbroeck, M. (2005). Eduquer nos enfants à la diversité sociale, culturelle, ethnique, familiale. Ramonville Sainte-Agne : Eres.

Ayers, W., Quinn, T. et Stovall, D. (Ed). (2009). Handbook of social justice in education. New York: Routledge.

Mots-Clés: discriminations, justice sociale, professionnel.le.s, parents, enfants : égalité.

Au-delà du projet de recherche comment articuler acculturation, posture et place du chercheur face à la réalité du terrain ?

Bruno Bastiani * ¹, Bernard Calmettes , Vincent Minville

¹ Unité Mixte de Recherche Education Formation Travail Savoir (UMR EFTS) – Université Toulouse Jean Jaurès – 5, Allées Antonio Machado 31058 Toulouse cedex, France

Le recours à la simulation, dans le champ de la santé et plus particulièrement en anesthésie-réanimation, correspond à une pratique relativement ancienne. Initialement il s'agit principalement d'entraînement à des gestes techniques cependant un grand nombre d'études montre que si l'anesthésie-réanimation connaît des progrès considérables d'un point de vue technique, des erreurs persistent et 43% de ces erreurs sont dus à des dysfonctionnements dans les équipes, le facteur humain est ainsi au premier plan (Neyens, 2011). Nos travaux s'intéressent aux "compétences ou habiletés non techniques" en anesthésie réanimation, à développer pour optimiser la pratique dans les situations de crise. Si ces compétences ont été repérées par différents auteurs, les travailler par la simulation et les débriefer reste un enjeu fort. La didactique professionnelle a pour visée "l'analyse du travail en vue de la formation" (Pastré, 2011) et spécifie les buts du débriefing. Le champ de la didactique professionnelle nous paraît pertinent en termes de référence théorique car il permet "de prendre en compte l'ensemble des composants de la compétence professionnelle [...], d'analyser les déterminants de son développement et de proposer la conception de situations de formation" (Rogalski, 2004, p. 103). Et l'objectif de notre programme de recherche est bien de repérer les éléments qui fondent la professionnalisation et le développement professionnel des formateurs par l'élaboration projetée d'une formation de formateurs. Cette recherche vise ainsi dans un premier temps à analyser l'activité de débriefing des formateurs lors de simulation en anesthésie-réanimation pour ensuite, à partir des résultats, améliorer les pratiques et co-construire un référentiel de formation de formateurs.

Le projet de recherche dans son ensemble a été validé par l'*Institutional Review Board* (IRB 00003888) du Comité d'Évaluation Éthique de l'Inserm Paris.

Notre intervention se centrera principalement sur des éléments non pensés en amont du projet et qui se sont avérés déterminants pour mener la recherche autour de la question : comment articuler acculturation, posture et place du chercheur face à un terrain relativement fermé ?

Nous aborderons, l'acculturation au terrain qui passe bien sûr par des connaissances mais surtout par un rapport aux acteurs parfois difficile à établir. Dans cette recherche, ce que nous n'avions pas anticipé c'est l'évolution progressive de notre posture, allant d'observateur périphérique à la quasi double posture de praticien-chercheur puisque aujourd'hui nous sommes intégré à l'équipe de formateurs dans une posture dehors/dedans non envisagée au départ. Nous nous sommes émancipés des clivages traditionnels chercheur/praticien, théorie/pratique, qui auraient pu faire obstacle au projet de recherche, par la construction progressive d'une relation de confiance avec les acteurs de terrain. Ce qui a permis des négociations inenvisageables au départ comme la co-évaluation des résultats et la co-construction d'un référentiel de formation et d'une démarche

*Intervenant

pédagogique. C'est ce rapport implication/distanciation qui sera interrogé, Le Grand (2006) parle d'implexité pour qualifier la notion de complexité des implications du chercheur. Cela renvoie également aux travaux de Morin (1990) autour de la pensée complexe associant l'interdépendance des éléments d'un système et le principe d'espace dialogique en vue du maintien de la dualité au sein du système.

Nous avons, dans une approche exploratoire et heuristique, réalisé et interprété 52 vidéos de débriefing post scénario de simulation en deux étapes et réalisé 16 entretiens d'auto confrontation simples avec les formateurs d'un institut de simulation en santé attaché à un Centre Hospitalier Universitaire. Cet institut est équipé de répliques de blocs opératoires et bénéficie de mannequin pilotés par informatique. Il s'agit donc de simulation pleine échelle.

Dans la première étape, l'analyse de contenu des vidéos exploratoires nous a permis d'élaborer des critères pour l'analyse des captation vidéos de la seconde étape. Pour construire les critères pour l'étude, nous avons observé les vidéos en relevant la présence ou non des conditions favorisant l'analyse de l'action (Pastré, 1999) : temps d'échanges et qualification des locuteurs. Un temps d'échange important et des échanges pluri-personnels permettent la conceptualisation de la situation sous sa forme pragmatique (Pastré, 2002).

Sur le plan quantitatif nous constatons une très grande variété de situations de débriefing avec des formateurs qui occupent un temps de parole important. Les discussions sur les compétences techniques prennent majoritairement le dessus sur les compétences non techniques. Des éléments qualitatifs permettent d'envisager une optimisation générale du dispositif. La démarche de recherche a amené les formateurs à s'interroger sur leurs pratiques, en particulier sur des axes d'amélioration pour créer les conditions de réflexivité chez les formés (s'adapter aux stratégies des formés, favoriser les interactions entre les formés, impliquer les observateurs, ...) ; pour harmoniser leurs pratiques (formation, concertation, ...) et repenser les contenus en termes d'objectifs.

Bibliographie

Le Grand. J.L. (2006). Implexité : implications et complexité. [En ligne] : <http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php3?id-artice-656>.

Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.

Neyns, V. (2011). *Les modalités du contrôle cognitif en situation dynamique : anticipation et gestion des dérives. Le cas de l'anesthésie*. Thèse de doctorat en Psychologie. Toulouse : Université Toulouse 2.

Pastré, P. (1999). Travail et compétences : un point de vue de didacticien. *Formation Emploi*, 67, 109-125.

Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 9-17.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris : PUF.

Rogalski, J. (2004). La didactique professionnelle : une alternative aux approches de " cognition située " et " cognitiviste " en psychologie des acquisitions. *Activités*, 1 (2), 103-118.

Mots-Clés: Posture du chercheur, acculturation, praticien, chercheur, praxéologie

Pouvoir d'agir et fabrique de l'intentionnalité - Recherche biographique en formation des adultes

Jean-Michel Baudouin * ¹

¹ Université de Genève (Unige) – FPSE - 40, boulevard du Pont-d'Arve 1211 GENEVE 4 - SUISSE,
Suisse

Cette communication s'inscrit dans le champ de la recherche biographique en formation des adultes, initiée par des chercheurs dans le champ francophone comme Pineau & Le Grand (1993) ou Dominicé (2007) : il s'agit de décrire et analyser les processus de formation de l'adulte en les situant dans le contexte particulier des parcours de vie propres à chacun. Ces recherches portant sur les "histoires de vie" rencontrent d'autres travaux principalement menés en sociologie (par exemple Bessin, 2009 ; Dubar, 2012) et en sciences politiques (Rosanvallon, 2013) qui présentent trois dimensions communes : (i) le recours au plan empirique à des témoignages, recueillis ou suscités avec soin, et dont la valeur est jugée comme essentielle pour la production de connaissances ; (ii) une interrogation sur les facteurs à l'œuvre dans la forme des parcours de vie, où travaillent en tension des phénomènes de reproduction sociale et d'autres relevant des initiatives propres à l'individu singulier ; (iii) une élaboration du travail scientifique qui privilégie le travail inductif par la montée progressive en généralité à partir des données recueillies.

Dans le contexte francophone, les histoires de vie ont été investies comme des supports de démocratisation de la formation ou de l'émancipation de la personne. Le récit est abordé simultanément comme une source de connaissance et un support de réflexivité individuelle. Dans une telle perspective, former un individu est tout autant un programme psychologique qu'une ambition politique : il n'y a pas d'antinomie entre le développement de la personne et la formation de l'acteur social.

Dans cette communication, nous voudrions discuter le rapport entre pouvoir d'action et intentionnalité. Les récits de vie à disposition permettent en effet d'observer ce qui relève de l'initiative du sujet. On est ainsi conduit au cœur d'une théorie de l'action propre au travail narratif (Ricoeur, 1984), quels sont les motifs et intentions de la personne à tel ou tel moment de son histoire. L'intentionnalité est le corrélat indispensable aux pouvoirs d'action toujours situés (Zimmerman, 2011) du sujet. La communication abordera cette problématique de l'intentionnalité, en la thématissant à partir de verbatim provenant des récits de vie étudiés.

Le cadre institutionnel et empirique est le suivant. Il existe depuis quelques trente ans au sein de notre université, dans le cadre d'un cursus en sciences de l'éducation, un séminaire optionnel de recherche intitulé "Histoires de vie et processus de formation des adultes", où des étudiants, âgés de 23 à 50 ans en moyenne, produisent leurs récits de vie sur la base du questionnement général suivant : repérer les dimensions formatives de sa propre histoire. Quelques 600 récits ont été ainsi produits durant ces 30 dernières années : ils constituent la base empirique de nos recherches.

Bibliographie

*Intervenant

Bessin, M. (2009). Parcours de vie et temporalités : quelques éléments de problématique. Informations sociales. 156/6. 12-21

Dominicé, P. (2007). La formation biographique. Paris : l'Harmattan.

Dubar, C. (2012). Le secret d'Alvino. Récits de vie d'un Indien du Brésil. Paris : Les Belles Lettres.

Pineau, G. & Le Grand, J.-L. (1993). Les histoires de vie. Paris : PUF.

Ricoeur, P. (1984). Temps et récit. 2. La configuration dans le récit de fiction. Paris : Seuil, Coll. Points.

Rosanvallon, P. (2013). Le parlement des invisibles. Paris : Seuil.

Zimmermann, B. (2011). Ce que travailler veut dire. Paris : Economica.

Regard réflexif

Cette communication peut s'intégrer dans la problématique comprendre, où l'accent sera mis alors sur le bienfondé de s'interroger sur le pouvoir d'agir du sujet, ou dans l'axe proposer, en privilégiant les problèmes de publication de recherches s'appuyant sur l'analyse de témoignages.

Mots-Clés: formation des adultes, recherche biographique, pouvoir d'agir

Une recherche-accompagnement, une double posture pour soutenir le changement dans des établissements scolaires

Claire Baudson * ¹, Evelyne Charlier * [†], Anne-Françoise Santy * [‡] ²

¹ Université de Namur - Département Education et Technologie – Rue de Bruxelles, 61 B-5000 Namur, Belgique

² Université de Namur Interfaces – Rue de Bruxelles, 61 5000 Namur, Belgique

Résumé de la communication

Cette communication vise à présenter une démarche méthodologique qui lie des options de recherche et d'accompagnement centrées sur la problématique de l'interculturalité au sein des établissements scolaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

La question de recherche s'inscrit ici dans le paradigme particulier de la recherche-accompagnement où le point de vue du sujet accompagné est valorisé. Celle-ci se pose dans les termes suivants : Comment une méthodologie d'accompagnement s'appuyant sur l'analyse de pratiques professionnelles permet-elle la constitution d'un recueil de données empiriques ? Quels enjeux épistémologiques cela soulève-t-il ?

La finalité de cette recherche-accompagnement était triple. Il s'agissait, d'une part, de comprendre les dynamiques d'interculturalité et les différentes formes qu'elles peuvent prendre dans le contexte scolaire, et d'autre part, d'amener les équipes éducatives et pédagogiques à expliciter et analyser les différentes dynamiques d'interculturalité dans lesquelles s'inscrit leur travail en termes de relations, de représentations et de pratiques pédagogiques. Il s'agissait, enfin, d'amener les différents acteurs à développer une posture réflexive et à envisager différentes stratégies d'action contextualisées dans leur réalité scolaire.

Une particularité de cet objet interculturalité (Preteceille, 2004) est qu'il interpelle tous les acteurs (enseignants, élèves, directions, accompagnateurs et chercheurs) dans de multiples domaines de leur vie (le relationnel, le culturel, l'institutionnel, le professionnel,...) et qu'il interroge les systèmes de valeurs propres à chacun d'entre eux.

Notre démarche s'est structurée autour d'un certain nombre de rencontres au sein de trois établissements scolaires :

- une rencontre avec les directions pour recueillir des informations sur le contexte de l'établissement scolaire, expliciter les objectifs de la recherche et recueillir les attentes des acteurs de terrain (direction, enseignants, éducateurs) relatives à l'accompagnement ;
- une rencontre de présentation du projet avec les équipes éducatives. Cette rencontre a

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: evelyne.charlier@unamur.be

[‡]Auteur correspondant: anne-francoise.santy@unamur.be

permis de définir les critères de choix des élèves qui seront impliqués dans le projet ;

- une première séance d'accompagnement et de recueil d'informations sous la forme d'un focus group avec l'équipe éducative et, une autre avec un groupe d'élèves ;
- une seconde séance d'accompagnement avec l'équipe éducative, sur base d'un traitement des données réalisées par les chercheurs et au cours de laquelle les participants ont défini des objectifs et des pistes d'action.

Après avoir soulevé notre question de recherche, nous présenterons nos référents théoriques relatifs à la recherche-accompagnement (Beauvais, 2007) en lien avec les opérations de traduction (Callon, 1986), la notion de changement émergent (Burnes, 2009) en interrogeant son impact sur les différentes transformations identitaires.

Dans une deuxième partie, nous développerons la méthodologie utilisée pour cette recherche-accompagnement, en décrivant la démarche réflexive (Vacher, 2015) mise en œuvre au cours des accompagnements, ainsi que le dispositif de traitement des données, alliant cette double posture d'accompagnateur et de chercheur.

Nous concluons par une mise en perspective des différentes questions épistémologiques engagées par cette recherche-accompagnement sur l'objet de recherche, les méthodologies et les résultats. Comment gérer le rapport du chercheur-accompagnateur à l'objet de recherche en tenant compte des paradigmes liés à la recherche-accompagnement ?

Regard réflexif sur la question de recherche

Ce travail réflexif conduira les chercheurs-accompagnateurs à s'interroger sur :

- les objets de recherche tels que " l'interculturalité " qui interpellent les identités individuelles et collectives. Quelles transformations de la question de recherche en lien avec un contexte de la recherche-accompagnement ? A quels enjeux répondent ces transformations ?
- Le rapport du chercheur-accompagnateur, en tant qu'acteur social, à l'objet de recherche.
- En impliquant les accompagnés, la démarche de recherche-accompagnement crée des attentes de transformation. Quelles incidences sur les modes d'accompagnement ? Quelles articulations avec le paradigme de recherche-accompagnement ?

Bibliographie

ABDALLAH-PRETECEILLE M. *L'éducation interculturelle*. Paris : Que sais-je ?, 2004.

ALTER N. *Donner et prendre. La coopération en entreprise*. Paris : La découverte, 2009.

BAJOIT G. *Éduquer à l'action collective. Réseau d'Information et Diffusion en éducation à l'environnement asbl*, 2012, téléchargé le 15 juin 2015 sur www.reseau-idee.be/colloque-changement-social.

BEAUVAIS M. Chercheur-Accompagnateur : une posture plurielle et singulière. *Recherches Qualitatives*, 2007, Hors-Série, no3.

BURNES B. *Managing change*. London : Prentice Hall, 2009.

CALLON M. Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques dans la Baie de Saint-Brieuc. *L'Année sociologique*, 1986, n°36.

CROS F. et ADAMCZEWSKY G. (Dir.). *L'innovation en éducation et en formation*. Bruxelles : De Boeck, 1996.

DRAELANTS H. et DUMAY X. Identités, cultures et images des établissements scolaires : un cadre théorique d'interprétation. *Les cahiers de recherche en Éducation et formation*, 2005, n°48.

KICKERT W. Comment gérer le changement émergent et complexe : le cas de l'agencification néerlandaise. *Revue Internationale des Sciences Administratives*, 2010, n° 3, Vol. 76, pp. 515-541.

LEWIN K. *Field Theory in Social Science*. New York : Harper and Row, 1951.

MARCEL J-F Quand la recherche-intervention interprète le changement. In : BROUSSAL D., PONTE P. & BEDIN V.(coord.). *Recherche-intervention et accompagnement du changement en éducation*. Paris : L'Harmattan, à paraître.

MEUNIER O. *Approches interculturelles en éducation. Étude comparative internationale*. Lyon : Institut national de recherche pédagogique, 2007.

ROBIN J-Y. Ingénium de l'accompagnement. Présentation. In : BOUTINET J-P, DENOYEL N., PINEAU G., ROBIN J-Y (Dir.). *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*. Paris : Presses Universitaires de France, 2007, pp. 243-249.

Mots-Clés: Recherche, accompagnement, gestion du changement, interculturalité, méthodologie, réflexivité

Le leadership pour la justice sociale des directions d'établissements scolaire : une comparaison Genève-Montréal

Stéphanie Bauer * ¹

¹ Docteure en Sciences de l'éducation, Chargée de cours à l'Université de Genève et Haute école pédagogique du Canton de Vaud – Université de Genève – France

L'objectif de cette communication est d'interroger la manière dont les directions d'établissements scolaires répondent au défi de la justice sociale dans leur pratique professionnelle. Nous nous intéresserons plus particulièrement au contexte genevois (Suisse) que nous mettrons en résonance avec le contexte montréalais (Québec). Le Québec dispose en effet d'une série de mesure d'adaptation à la diversité, telle que la Charte fédérale des Droits et des Libertés, reconnaissant les droits des minorités, la loi 101 soulignant la souveraineté francophone ou la politique des accommodements raisonnables permettant notamment aux familles de demander des aménagements particuliers aux écoles. Ces politiques éducatives mettent tout particulièrement les directions sur le devant de la scène, en leur imputant la responsabilité des négociations avec les familles.

Le cadre théorique que nous allons utiliser est celui du leadership pour la justice sociale (Theoharis, 2007). Ce dernier permet de mettre en lumière le rôle des directions dans la gestion de la diversité culturelle et plus précisément dans la correction des inégalités structurelles limitant la réussite scolaire des élèves issus des minorités. Il conceptualise le rôle des directions à la fois sur leur vision de la diversité et de l'équité, ainsi que sur les pratiques de direction renvoyant à la mobilisation des équipes enseignantes, aux relations externes avec les familles et la communauté ainsi qu'à l'organisation du travail au sein des établissements (Bauer, 2012 ; .

Une quarantaine d'entretiens semi-directifs (N=44), réalisés à Genève et à Montréal en 2011-2012, ont été analysés. Dans une perspective qualitative interprétative (Savoie-Zajc, 2000), et à l'aide de la méthode proposée par Miles et Huberman (2003), nous avons comparé les représentations des directions genevoises et montréalaises quant à leur rapport à la diversité culturelle, en faisant ressortir les convergences et divergences sur deux axes : la saillance de l'ethnicité (Lorcerie, 2003) ainsi que les postures d'acculturation (Berry, 1990).

Les premiers résultats montrent, d'une manière générale, une pratique du leadership pour la justice sociale fortement contrainte par un rapport à la diversité contrasté et parfois équivoque. En effet, au-delà du discours intégrateur (Berry, 1990) bienveillant, nos entretiens montrent des limites très claires à la reconnaissance de la diversité et à ce que la société d'accueil peut proposer comme adaptation. A Montréal, tout particulièrement, l'égalité des sexes, la souveraineté francophone et la sécularisation de l'école sont considérées comme des normes non négociables. A Genève, si ces dernières étaient moins explicites, la reconnaissance de la diversité est également crainte pour la déstabilisation des repères identitaires qu'elle pourrait provoquer, et ce malgré

*Intervenant

une conception moins ethnicisée des rapports sociaux (Lorcerie, 2003) en comparaison à Montréal.

La question de la justice sociale sera traitée à travers la mise en lumière du rôle des directions d'établissements scolaires et de l'exercice de leur leadership en matière de reconnaissance de la diversité culturelle. Deux terrains d'enquête seront comparés : Genève (Suisse) et Montréal (Québec) pour répondre à la question suivante : dans quelle mesure les directions d'établissements scolaire reconnaissent-elles la diversité culturelle dans la conception et l'exercice de leur leadership ?

Références bibliographiques

- Bauer, S. (2012). Le rôle du chef d'établissement dans la gestion de la diversité culturelle : enjeux, débats et perspectives. *Actes de colloque doctoral international de l'éducation et de la formation (Nantes, 26-27 novembre 2012)* (pp. 162-174). Bauer, S. & Akkari, A. (2015). La gestion de la diversité culturelle par les chefs d'établissement: une revue de la littérature. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 1(4), 150-172. Berry, J. W. (1990). Psychology of acculturation: Understanding individuals moving between cultures. In R. W. Brislin (Ed.), *Applied cross-cultural psychology*. Newburk Park, CA: Sage. Lorcerie, F. (2003). *L'école et le défi ethnique*. Paris : ESF. Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives. Méthodes en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck. Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. *Introduction à la recherche en éducation*, 2, 171-198. Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and résistance. Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221.

Mots-Clés: justice sociale, leadership, directions d'établissement scolaire, diversité culturelle

” L’Analyse des pratiques professionnelles dans les écoles supérieures Algériennes de formation des enseignants : La méta-évaluation comme outil à la formation professionnelle et la pratique réflexive

Amel Belkacemi ^{*† 1,2}, Zohra Boutifour ^{*}

2

¹ Ecole Nationale Polytechnique d’Oran (ENPd’Oran ex ENSET) – BP 1523 EL-M’naouer Oran 31000 ALGERIE, Algérie

² L’Ecole Nationale Polytechnique d’Oran (ENPO ex ENSET) – Algérie

A l’orée de la mondialisation, face à l’uniformisation, aux convulsions de ce nouveau monde de moins au moins égalitaire, la marge de manœuvres des états se réduit, et les disparités ne cessent de se creuser.

A l’inégal marché des atouts géostratégiques s’ajoute celui de la qualité de la formation des ressources humaines et leurs compétences. Faire face, c’est se constituer un gisement de matière grise, édifier des communautés apprenantes, croître les capacités d’innovation et d’adaptation. Vouloir s’inscrire dans cette nouvelle configuration de l’univers fondée sur des critères de rentabilité optimale et de rationalité c’est réussir à acquérir la capacité de production des connaissances et des compétences. Aujourd’hui dans la phase de mutations que traverse le monde en recomposition, les systèmes d’éducation et de formation sont interpellés. Désormais la compétence des enseignants à s’adapter, à comprendre est au cœur de la modernisation des écoles de part le monde. La menace de disqualification, l’éclatement du savoir, le développement de la scolarisation suscite l’émergence d’une exigence de professionnalisation du métier enseignant. Cette exigence de professionnalisation se traduit dans le monde par une transformation de la formation des enseignants. Dès lors on peut admettre que la conjoncture actuelle ainsi que le développement fulgurant des connaissances scientifiques et technologiques ainsi que les dynamiques du changement ne laissent pas une grande marge de choix à l’enseignant : son travail, sa pratique, son savoir, son identité professionnelle sont profondément altérés. Comment aider à construire l’identité professionnelle et faire en sorte que les futurs enseignants deviennent justement des professionnels ?

Aujourd’hui les universités et les écoles normales supérieures (ENS) en assurant la formation académique, pédagogique et professionnelle aux futurs enseignants, se retrouvent plus que jamais interpellées, voire sommées d’y répondre. Cela les conduirait à repenser totalement l’articulation entre demande de formation qui émerge du terrain et les formations didactiques et pédagogiques dispensées lors de cette dernière. Un des points névralgiques de l’enseignement apprentissage est la formation des enseignants. Pour la réussite de l’école l’enseignant se doit d’être compétent, il doit être ” bien formé ”. Qu’est ce qu’être bien formé ? Quel profil doit avoir l’enseignant ? Dans

^{*}Intervenant

[†]Auteur correspondant: amelbelkacemi@yahoo.fr

cette perspective, et avec l'objectif de contribuer à la réflexion sur l'identité professionnelle, nous nous attarderons dans cette communication à essayer de comprendre (du point de vue du sujet) dans quelle mesure la méthodologie de formation contribue à forger l'identité de l'enseignant ?

L'invitation à se former peut-elle suffire à enclencher un processus de professionnalisation ? Encore faudrait-il en installer les conditions nécessaires.

Tout dispositif de formation des formateurs se voulant un véritable levier pour aider à sortir de l'échec et en conséquence contribuer à améliorer la réussite du système Éducatif se doit d'amener les connaissances et les pratiques actuelles à faire leur mue, pour que le changement soit effectif dans la pratique de la classe et que l'écart entre le prévu et l'attendu puisse relever d'une simple régulation. Amener les enseignants à actualiser leurs connaissances, à s'approprier les fondements de la méthode, la démarche de l'approche pédagogique préconisée par le dispositif de formation des formateurs et l'appliquer dans leurs pratiques quotidiennes : C'est se donner une chance d'y parvenir.

Une multitude de questions se posent et s'imposent quand on évoque la question de l'apprenant, le " se formant ".

La formation est souvent limitée aux apprentissages formels et ne laisse de part ou ne laisse qu'une faible part à la production par les élèves, les étudiants... Ce phénomène persiste en dépit de l'intégration de l'approche par compétence, cette dernière introduite plus ou moins timidement dans nos curricula accorde une place prépondérante à "l'apprendre en situation".

Pour exemple, les stagiaires, étudiants à l'Enset d'Oran (formation initiale des futurs enseignants) ne manifestent pas toujours des attitudes favorables au transfère.

Un enseignant peut-il soutenir, l'entrée dans la profession, voire l'usage à des fins d'apprentissages chez ses élèves si lui-même entretient un rapport mal aisé aux approches pédagogiques préconisées ? Quels types de compétences vise-t-on à développer : des compétences académiques et/ou des compétences professionnelles et quelle synergie établir entre les deux ? Quels types de transfert y a-t-il lieu de mettre en place chez les futurs évaluateurs. Quand et comment l'évaluation et analyse des pratiques participe à la construction identitaire, à la construction des significations à partir desquelles on peut se penser comme acteur d'une profession ? Lorsque L'évaluation (auto et Co évaluation) est utilisée comme outil formateur en soi, la méta évaluation aide à construire et à donner du sens par son caractère auto-réflexif, penser et évaluer son propre rapport à l'évaluation (pédagogie de l'intégration) et sur l'évolution de ce rapport amène à interroger son rôle d'enseignant dans les apprentissages des élèves. L'évaluation est envisagée ici comme un outil d'appropriation et de manipulation des connaissances de prise de distance par rapport à la pratique de construction identitaire.

En travaillant sur la formation et la professionnalisation des enseignants via les stages pratiques, nous est venue l'idée d'entreprendre des activités formatives, où l'enjeu est de sensibiliser les futurs enseignants aux fonctions de l'évaluation dans la vie professionnelle. L'évaluation est envisagée comme moyen pour penser le travail réflexif, et la réflexivité est un moyen pour apprendre à évaluer, à s'auto évaluer

Dans cette communication nous présenterons, une partie de notre recherche relative au dispositif d'aide mis en place pour faciliter la méta-évaluation et l'analyse réflexive, aide aux futurs enseignants pour développer leurs propres identités professionnelles. Un dispositif dans et avec lequel ils se réapproprient l'outil évaluation, et créeront le sens entre cette réappropriation et

la construction des savoirs et de l'identité professionnelle.

L'objectif de cette communication est de partager les résultats d'une recherche action menée par notre équipe FIE, qui consista à vérifier et mesurer l'effet de ce dispositif

Pour répondre à cette question et comme nous avons été partie prenante dans la gestion de ce dispositif de formation, nous avons utilisé en étude longitudinale, l'observation participante et cyclique ainsi qu'un questionnaire et la triangulation des données.

Mots-Clés: Analyse des Pratiques professionnelles, Formation, formateurs, évaluation, analyse réflexive, professionnalisation, résolution des problèmes

Quel lien entre caractéristiques des élèves des établissements d'éducation prioritaire et compétences scolaires en France ?

Elodie Bellarbre ^{*† 1}

¹ Institut de recherche sur l'éducation : Sociologie et Economie de l'Education (IREDU) – Université de Bourgogne : EA7318 – Pôle AAFE - Esplanade Erasme BP 26513 21065 DIJON Cedex, France

La politique d'éducation prioritaire française cible les zones défavorisées où le taux d'échec scolaire est élevé. L'objectif de cette politique territorialisée est de permettre de réduire les inégalités scolaires entre groupes sociaux. Les établissements ciblés se voient proposer d'entrer dans le dispositif éducation prioritaire. Cette décision se prend par concertation entre les représentants de l'État au niveau local et les chefs d'établissements. Des moyens supplémentaires sont donnés principalement alloués à la réduction de la taille des classes (3 à 4 élèves en moins, MEN 2013) et aux bonus des enseignants (1156 annuels depuis 1990, MEN 2013). Ces ressources ont pour but : d'améliorer la qualité de l'enseignement et de " reconnaître la spécificité de l'exercice professionnel en éducation prioritaire " (MEN, 2013).

Pourtant, les résultats des enquêtes internationales (OCDE, 2009, 2012) et nationales (MEN, 2010, 2013) montrent que la part d'élèves de faibles niveaux de compétences en France augmente entre le début et la fin des années 2000. Ce résultat est observé pour une variété de compétences mesurées (compréhension de l'écrit, mathématiques et sciences avec PISA, ou compétences générales et histoire géographie avec CEDRE). En parallèle de l'augmentation des inégalités scolaires, les inégalités scolaires d'origine socio-économique se renforcent (PISA 2012) et les élèves des établissements les plus défavorisés ont des scores moyens plus faibles que les autres (MEN 2010, MEN 2012). Alors même que la politique d'éducation prioritaire existe en France, les inégalités scolaires d'origine socio-économiques semblent s'accroître.

La première vague du Cycle d'Évaluations Disciplinaires Réalisés sur Échantillon du Ministère de l'Éducation Nationale en France mesure les compétences générales des élèves de troisième (prélever, organiser et exploiter l'information). Le MEN a réalisé la première enquête en 2003 et une enquête comparable en 2009. Les différences de scores moyens entre élèves des établissements EP et des établissements non EP peuvent refléter à la fois les inégalités sociales et scolaires que le dispositif essaie de contrer et les effets du dispositif sur ces inégalités. L'objet de ce travail de recherche sera alors de différencier ces deux effets. À caractéristiques comparables, les scores dans les établissements EP sont-ils plus bas que dans les autres collèges publics ? Quelle part de la différence de scores moyens entre établissements est liée à la composition du public de ces établissements ? La régression multiple permet de conclure qu'il existe effectivement des différences de scores entre les élèves de l'EP et les autres. La décomposition des différences de scores selon la méthode proposée par Oaxaca en 1973, permet quant à elle de montrer que 64 % (respectivement 60 %) des différences de scores observées en 2003 (respectivement 2009) sont liées aux différences de composition des publics entre les deux types d'établissements.

Regard réflexif sur la question de recherche

*Intervenant

†Auteur correspondant: Elodie.Bellarbre@u-bourgogne.fr

Le MEN propose depuis la rentrée 2014 une "refonte" de l'éducation prioritaire et met en avant la nécessité d'évaluer la politique. Cependant, l'absence de données pré et post expérience, la complexité et la diversité de l'objet d'étude rendent l'évaluation de la politique compliquée pour les acteurs de la recherche. Il est alors possible de se demander dans quelle mesure les injonctions à l'évaluation prônées par l'Etat sont-elles suivies de réelles possibilités d'évaluation par les acteurs de la recherche

Références bibliographiques

Comité Interministériel pour la Modernisation de l'Action Publique. Ministère de l'Education Nationale. (2013). Evaluation de la politique de l'éducation prioritaire. Rapport de diagnostic.

DEPP. (2010a). Compréhension de l'écrit en fin d'école - Évolution de 2003 à 2009 (Note d'Information). MEN. Consulté à l'adresse http://media.education.gouv.fr/file/2011/44/7/DEPP-NI-2011-16-comprehension-ecrit-fin-ecole_200447.pdf

DEPP. (2010 b). L'évolution des acquis des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit (Note d'Information). MEN. Consulté à l'adresse http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/note_d_information_depp_1_evolution_des_acquis_des_eleves_de_15_ans_en_comprehension_de_l_ecrit_decembre_2010.pdf

DEPP. (2013). CEDRE 2012 histoire-géographie et éducation civique : baisse des acquis des élèves de fin de collège depuis six ans (Note d'Information). MEN. Consulté à l'adresse <http://geographie-histoire.info/130611-cedre-acquis-eleves-troisieme.pdf>

OCDE. (2012). Programme International pour le Suivi des Acquis des Elèves. Résultats du PISA 2012. France. (Note par pays).

Oaxaca, R. (1973). Male-female wage differentials in urban labor markets. *International economic review*, 693–709.

Mots-Clés: Education prioritaire, compétences des élèves, France, régression multiple, décomposition d'Oaxaca, Blinder

Les enjeux des formations à l'inclusion : le défi de l'accessibilité face aux impasses institutionnelles et aux dilemmes des acteurs.

Hervé Benoit ^{*† 1}

¹ INSHEA (GRHAPES (EA 7287)) – UPL, Université Paris X - Paris Ouest Nanterre La Défense – France

Résumé : Soumis à une pression internationale qui, depuis 1994, date de la déclaration de Salamanque (Unesco), n'a cessé de s'accroître, notamment au travers de la Convention relative aux droits des personnes handicapées des Nations Unies en 2006 et des Principes directeurs pour l'Inclusion dans l'éducation de l'Unesco en 2009, les systèmes éducatifs européens ont produit, selon un rythme et des degrés différents en fonction de déterminants socio-historiques propres aux pays où ils se situent, des injonctions politiques et institutionnelles relatives à l'école inclusive qui se sont imposées à des responsables et des acteurs de terrain assez souvent mal informés des enjeux pédagogiques et didactiques de ce nouveau paradigme. Les exemples de la France, de l'Italie et de la Suisse permettent d'illustrer ce phénomène : en France, à partir de 2009, les " dispositifs adaptés " pour la scolarisation des élèves handicapés mis en place par décret en 2005 sont redéfinis et déclinés à partir de l'archilèxe " inclusion " en termes de " Classe pour l'inclusion scolaire " (Clis) et " Unité localisée pour l'inclusion scolaire " (Ulis) ; en Italie la politique d'integrazione scolastica, instaurée dès 1977 par la loi n° 517, est renforcée par les lois de 1992 (n° 104), le décret présidentiel de 1994, la loi de 2002 (n° 289) et le décret du Président du Conseil des ministres de 2006 ; en Suisse enfin, l'Accord intercantonal pour la collaboration dans le domaine de la pédagogie de 2007, approuvé au niveau fédéral, ainsi que les évolutions législatives qui en résultent dans le canton de Genève (Loi sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers de 2010), s'inscrivent dans le cadre de ces injonctions à l'école inclusive.

Mais, d'un autre côté, la littérature italienne est quasi unanime à signaler le défaut d'application de la politique d'integrazione au niveau de l'école. De même, des études en France montrent que certaines ambiguïtés des textes prescriptifs régissant les dispositifs inclusifs, liées à des ruptures de cohérence discursive, peuvent infléchir les déterminants généraux de l'activité des enseignants spécialisés et ordinaires (leur épistémologie pratique), contribuer ainsi à la distorsion de ces dispositifs et constituer un obstacle à l'évolution des pratiques vers l'accessibilité pédagogique.

Nous posons dans cette communication la question de savoir en quoi la prise de conscience, l'analyse et la déconstruction d'une injonction institutionnelle paradoxale à l'inclusion scolaire, qui mettrait les acteurs concernés dans une impasse praxéologique et ne trouverait son ultime résolution pour l'enseignant (spécialisé) chargé de la mettre en œuvre au niveau de l'école que dans une fonction sacrificielle sur l'autel de la pérennisation d'un système scolaire normatif (i.e. ségrégatif) et de la peur de la subversion, peut et/ou doit devenir une question centrale de la formation des enseignants.

Regard réflexif :

^{*}Intervenant

[†]Auteur correspondant: herve.benoit@inshea.fr

Soumis à une pression internationale qui n'a cessé de s'accroître, les systèmes éducatifs européens ont produit, selon un rythme et des degrés différents, des injonctions institutionnelles relatives à l'école inclusive. La prise de conscience d'une injonction institutionnelle paradoxale à l'inclusion scolaire, qui mettrait les acteurs concernés dans une impasse praxéologique, peut-elle et/ou doit-elle devenir une question centrale de la formation des enseignants ?

Références bibliographiques :

D'Alessio S. (2011). *Inclusive Education in Italy: A Critical Analysis of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers, 165 p.

Delsarte J.-F. (2012) Quel partenariat entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement ordinaire ? Analyse du modèle développé en fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique francophone), *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 57, 35-44.

Ianes, D., Demo, H. (2013) Que peut-on apprendre de l'expérience italienne ? Quelques démarches pour améliorer l'inclusion, in *Dispositifs innovants de l'école inclusive [Dossier]*, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 61, 109-124.

Pelgrims G., Pérez J.-M. dir. (2016) *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives* Ed. INSHEA, (à paraître).

Pérez, J.-M., Assude T., (dir.), *Pratiques inclusives et savoirs scolaires : paradoxes, contradictions et perspectives*, Nancy : Presses Universitaires de Nancy (PUN).

Plaisance É. (2013) De l'accessibilité physique à l'accessibilité pédagogique : vers un renouvellement des problématiques ?, in *Handicap : l'école et après...? Ruptures et continuité des parcours [Dossier]*, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 63, 219-230.

Plaisance É. (2012) Special educational needs selon Mary Warnock : autocritique ou reniement. In *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 57, 211-217.

Mots-Clés: Accessibilité, Formation des maîtres, Inclusion, Injonction paradoxale, Obstacles.

L'accompagnement des décrocheurs : inégalités et non recours.

Pierre-Yves Bernard * ¹

¹ Université de Nantes – CREN (EA 2661) – France

Le décrochage scolaire est l'objet de différents niveaux d'action publique : prévention, intervention, compensation. Les deux derniers volets ont été particulièrement développés dans le contexte français, en particulier dans le cadre des politiques d'insertion sociale et professionnelle des jeunes (Denantes, 2008). Pourtant, un temps de latence parfois long sépare la rupture scolaire de la prise en charge des jeunes non diplômés par les dispositifs d'accompagnement (missions de lutte contre le décrochage scolaire, missions locales, etc.) visant à les mener à la qualification (Berthet et Zaffran, 2014). Cette communication propose d'examiner l'écart entre promesses institutionnelles de "trouver une solution pour chaque jeune" et formes de non recours aux dispositifs d'accompagnement. L'objectif est de mieux comprendre l'effet des facteurs individuels (milieu social, parcours scolaire, motifs de décrochage) et contextuels (politiques locales, marché du travail) sur le recours ou non à ces dispositifs. Pour ce faire, nous exploitons les résultats d'une enquête quantitative réalisée auprès de jeunes repérés comme "décrocheurs" (N = 2950). Interrogés environ un an après leur rupture scolaire, ils déclarent les contacts qu'ils ont pu avoir ou non avec des professionnels dans les premiers mois de leur parcours post-scolaire, et les actions qui en ont éventuellement découlé. Collectées sur des territoires divers, ces données peuvent être reliées aux éléments de contextes territoriaux susceptibles de faire varier le recours à l'accompagnement post-scolaire : situation du marché du travail, politiques locales de formation. Ce travail permet de tester deux hypothèses, associées elles-mêmes à deux modélisations différentes du non recours (Warin, 2012). La première est celle de l'insuffisance de l'offre d'accompagnement, tant en matière d'informations auprès des bénéficiaires potentiels qu'en matière de personnel et de dispositifs accessibles sur le territoire où vivent ces bénéficiaires. Elle révèle d'importantes inégalités sociales et territoriales dans l'offre de remédiation au décrochage scolaire. La deuxième est celle de la "non demande", au sens où le non recours exprime une forme de remise en cause de la politique publique par les bénéficiaires eux-mêmes, révélatrice en l'espèce de l'inadéquation de cette politique aux attentes d'une partie de la jeunesse.

Berthet, T., Zaffran, J. (dir.) (2014). Le décrochage scolaire. Enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation. Rennes : PUR.

Denantes, J. (2008). Echouez d'abord, on s'occupera de vous ensuite. Actualité de la formation permanente, 210, 55-61.

Warin, P. (2012). Le non-recours aux droits. SociologieS [En ligne], Théories et recherches, mis en ligne le 15 novembre 2012. URL : <http://sociologies.revues.org/4103>

Mots-Clés: Décrochage scolaire, attentes, inégalités scolaires, inégalités sociales, inégalités territoriales

*Intervenant

Le choix du lieu dans la relation d'accompagnement : Quel bénéfice, quelle valeur dans le processus d'évaluation chez l'accompagnateur ?

Jean Yves Beroud * ¹, Christine Poplimont * ^{† 1}

¹ Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation (UMR ADEF) – INRP, Université de Provence - Aix-Marseille I – CASE 49 3, Place Victor Hugo 13 331 Marseille Cedex 03, France

Cette contribution propose d'interroger le choix du lieu dans le cadre du dispositif d'accompagnement de type coaching comme un élément signifiant d'une posture d'évaluateur.

Si l'accompagnateur/coach est un praticien de l'évaluation (Vial, Mencacci, 2007) et qu'il est " agi " par son système de références alors nous émettons l'hypothèse que le choix du lieu est un élément signifiant de sa posture. C'est-à-dire que recueillir du discours représentationnel sur le lieu nous permet de caractériser des postures de coach en tant qu'évaluateur. En effet, se revendiquer de la pratique de coaching ou d'accompagnement individuel ne dit rien de la posture d'évaluateur déployé en situation.

L'accompagnement professionnel est une pratique d'étayage au sein de la relation éducative (Vial, 2007). L'accompagnateur participe à l'orientation de l'autre en lui laissant des choix. C'est un partenariat où chacun tend vers ses buts. La problématisation est un processus caractéristique de l'accompagnement professionnel (Giust-Desprairies, 2003, p.29) et de l'évaluation située (Vial, 2012). Dans la relation d'accompagnement, l'accompagnateur et l'accompagné problématisent, c'est-à-dire lisent (Ricoeur, 1986) et regardent le vécu et la pratique professionnelle sous différents angles dans la perspective de changer.

Le lieu "pratiqué" (De Certeau, 1990, p.173) fait partie du contrat d'accompagnement : il " se déroule dans un espace-temps prédéfini, contractualisé " (Lenhardt, 2006, p.122). La question du lieu au sein de la relation éducative en coaching est un sujet pas ou peu traité proportionnellement à la littérature existante. Ainsi au sujet de l'accompagnement professionnel, la littérature scientifique nous précise que le lieu fait partie du dispositif de formalisation de la commande (Vial & Capparos-Mencacci, 2007) sans pour autant argumenter l'intérêt de la prise en compte du lieu et du choix du lieu dans le dispositif d'accompagnement.

Vial (2007), modélise l'accompagnement professionnel de type coaching au sein de la relation éducative entre guidage et accompagnement de sorte que l'accompagnement soit une pratique d'étayage et un processus, le but appartient à l'accompagné. L'accompagnateur permet de faire problématiser par le questionnement, s'ajuste et parie sur les possibles de l'accompagné. Le professionnel accompagne le changement potentiellement disponible présent chez le sujet. Cette conception du changement est mise en perspective avec " l'évaluation située " (Vial, 2012). Contrairement à Paul (2004), Vial théorise l'accompagnement à partir de l'évaluation. Il s'agit ici d'évaluer des processus et des dynamiques au sein d'un dispositif d'évaluation pour la probléma-

*Intervenant

[†] Auteur correspondant: christine.poplimont@univ-amu.fr

tisation des pratiques pensées dans l'herméneutique ou la dialectique. La posture de l'évaluateur est d'accompagner : " la problématisation est un processus caractéristique de l'accompagnement professionnel qui le différencie du guidage " (Vial, 2012, p.362).

Notre recherche s'intéresse à la caractérisation du choix du lieu et de son agencement par le professionnel de l'accompagnement comme un élément signifiant de la posture d'évaluateur. Dans cette perspective, il nous semble pertinent de modéliser des figures identitaires d'évaluateurs chez les coachs pour comprendre quels types de coach agissent en situation entre logique de contrôle en posture de conseiller et logique d'accompagnement en posture d'accompagnateur professionnel tel que le définissent Vial et Mencia (2007). Autrement dit, comment le choix du lieu par l'évaluateur-coach est l'expression d'une posture d'évaluation ? La méthode choisie pour la recherche est expérimentale, plus particulièrement, celle des représentations sociales (Abric, 2011) avec utilisation des chaînes associatives. Celles-ci " permettent de recueillir les éléments constitutifs du contenu de la représentation " (Abric, 2011, p.66), l'association libre à partir du mot inducteur " coaching " permet les éléments de significations d'un même corpus et par voie de conséquence l'identification de figures identitaires de coach. Notre terrain d'enquête est celui de l'accompagnement professionnel ou coaching au sens le plus large. Notre population cible est celle des accompagnateurs. Nous nous sommes tournés vers un échantillon de cinquante accompagnateurs/coachs. Nous avons traité les données par analyse de contenu (Bardin, 2014, p.47).

La modélisation des résultats s'appuie sur les registres de pensée de l'évaluateur (Vial, 2009). Nous les traitons comme des héritages culturels liés au processus de référenciation des sujets. Ils " donnent des moyens pour aborder l'agir " (Vial, 2009, p.39) sachant que nous intégrons le choix du lieu parmi ces moyens. Notre recherche montre que le choix du lieu est un élément du dispositif significatif dans le processus d'évaluation de l'accompagnateur pour servir les buts de l'accompagné.

Regard réflexif sur la question de recherche à partir du thème du congrès

Interrogation évoquée : comprendre à quelles questions cherchons-nous réponse

S'intéresser à l'accompagnement de type coaching n'est pas un allant de soi en sciences de l'éducation et formation, la grande majorité des recherches sur le sujet sont en sciences de la gestion. Le contexte sociétal encourage le chercheur en sciences de l'éducation et formation à prendre en compte dans ses recherches le besoin d'étayage exprimé par la demande de coaching. Comment une équipe de chercheurs s'intéresse à une question qui n'est pas à priori son cœur de cible ?

Références

Abric, J.-C. (2011). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.

Bardin, L. (2011). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien 1 - Arts de faire*. Paris : Gallimard.

Fabre, M. (1999), *Situations-problèmes et savoirs scolaires*. Paris : PUF.

Giust-Desprairies, F. (2003). *L'imaginaire collectif*. Paris : ERES.

Goloubieff, B. (2013). *Identifier les entraves à l'activité de problématisation en formation. Quelle*

auto-évaluation pour se professionnaliser ? Thèse de doctorat. Aix-Marseille Université.

Guillemot, V. (2014). *Le référentiel, organisateur dudit "coaching"?* Etude socio clinique de ses usages . Thèse de doctorat. Aix-Marseille Université.

Lécuyer,R.(1976). *Psychosociologie de l'espace. Rapports spatiaux interpersonnels et la notion d' " espace personnel* In: L'année psychologique. 1976 vol. 76, n°2.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : l'Harmattan.

Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique, II*. Paris : Seuil.

Vial, Capparos-Mencacci, (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : de Boeck.

Vial, M. (2009). *Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck.

Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation : histoire, modèles, outils*. Bruxelles : De Boeck.

Mots-Clés: lieu, évaluateur, accompagnateur, problématisation, représentations sociales.

À quelles fonctions l’histoire des disciplines scolaires peut-elle répondre dans un cursus de formation d’enseignants ? Le cas particulier de l’histoire de l’enseignement des langues

Michel Berré * ¹

¹ Université de Mons (UMons) – 20, place du Parc, B7000 Mons, Belgique

La formation des enseignants – quelle que soit la discipline envisagée – est incontestablement marquée par un certain ” présentisme ” que l’on caractérisera à la suite du philosophe Jean Paulhan comme une prédominance excessive, dans l’esprit, de l’état présent, quel qu’il soit. L’objectif de notre intervention n’est ni de décrire ce phénomène, ni d’en identifier les causes (actualité omniprésente, prestige du technologique, mondialisation galopante, effets collatéraux des liens entre recherche et enseignement, etc.), mais de plaider – en nous fondant sur notre expérience de chercheur et d’enseignant dans le domaine de l’histoire des disciplines scolaires – en faveur de la mise en place de cours et d’activités visant à réintroduire une ” épaisseur historique ” dans la formation des enseignants.

La nécessité de l’histoire dans la constitution des sciences et leur développement est soulignée par de nombreux épistémologues. Ainsi Auroux (2007) fait de l’historicisation des sciences une condition expresse de leur développement (” une discipline sans histoire et sans reproduction ne peut pas être une science ”). C’est particulièrement vrai dans le domaine des sciences humaines qui ont pour particularité d’être moins formalisables ou expérimentables que celles de la nature (Besse 1989) et où, si l’on veut éviter de ressasser les propositions antérieures, la culture disciplinaire joue un rôle essentiel.

Si l’importance de l’histoire dans le développement des sciences est peu contestée en théorie, sur le terrain, pour des raisons sans doute plus institutionnelles que scientifiques, le dialogue entre historiens et chercheurs n’est guère présent, en particulier dans des disciplines ” récentes ” comme la didactique des langues (DL). Ainsi, aucune des trente contributions au Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures (Blanchet et Chardenet, 2011) ne concerne l’apport de l’histoire à la DL et la bibliographie thématique ne comprend pas d’entrée ” histoire ”. Par ailleurs, très peu de thèses sont réalisés en histoire de l’éducation ou de l’enseignement ; et ces travaux sont peu diffusés pour contrebalancer les représentations et les généralisations qui circulent au sein des didacticiens et des enseignants concernant le passé de leur discipline (Chiss 2011).

L’histoire des disciplines scolaires n’est guère présente dans les cursus de formation des enseignants[1]. N’est-il pas paradoxal que les recherches et travaux portant sur la constitution, la diffusion, la transmission des savoirs scolaires ne fassent pas partie du programme de formation de ceux-là mêmes qui contribuent pour l’essentiel à leur élaboration ? Plus généralement, c’est la dimension temporelle de la formation des enseignants qu’il nous paraît utile de revoir, au moins à trois niveaux, celui de la longue durée (le temps des historiens), celui des mémoires collectives (constitutive des identités professionnelles) et celui des histoires personnelles (rapport au savoir).

*Intervenant

Parmi ces trois temporalités, nous privilégierons la première en posant la question des fonctions à attribuer à un cours d'histoire d'enseignement des langues dans un parcours de formation d'enseignants. Nous montrerons :

– que la connaissance des différentes techniques utilisées dans l'histoire pour enseigner une langue étrangère peut aider l'enseignant à répondre aux besoins des étudiants ;

– que le " détour historique " nourrit la curiosité intellectuelle, permet de " rompre avec la niaiserie positiviste ", de " désacraliser les synthèses " ou encore de " secouer la lourdeur des idées simples " (Besse 2012) ;

– que l'histoire d'une discipline inscrit les savoirs et savoir-faire de cette discipline dans la longue durée, contribuant de facto à sa légitimité sociale et scientifique (contrebalançant ainsi pour les enseignants le prestige souvent écrasant des sciences dites parfois de référence : sciences du langage, neurosciences, sciences de l'éducation, etc.).

À quelles questions l'historien (de l'enseignement des langues) cherche-t-il une réponse ? " On soutient souvent que pour faire l'histoire d'une science, il est nécessaire d'avoir une vue définie de la nature de son objet [...]. Nous pensons plutôt qu'il est du devoir de l'historien de ne pas avoir une vue semblable " (1989, p. 15). Autrement dit, il s'agit moins de chercher des réponses à ses propres questions que d'identifier et comprendre les questions que se posaient ses " semblables " il y a quelques siècles... Le temps manque-t-il pour ainsi " frotter et limer sa cervelle contre celle d'autrui " (Montaigne) ? Oui si l'on est victime docile, consentante, sinon complice, du présentisme dont un des effets, selon le philosophe E. Mounier, est d'étourdir l'esprit (et non de le rendre plus présent à lui-même). Non, si l'on estime, à l'instar de Depaepe (2013), que seule l'histoire permet d'instaurer une " distance critique " qui " révèle " le présent de manière unique.

En France, un arrêté ministériel du 28/12/2009 a intégré l'histoire des disciplines dans les épreuves de concours de recrutement des enseignants du second degré (mais absente des concours de l'agrégation et de professeurs des écoles).

Ouvrages cités

AUROUX, Sylvain (éd.) (1989). Histoire des idées linguistiques. Liège : Mardaga.

AUROUX, Sylvain (2007). La question de l'origine des langues, suivi de L'historicité des sciences. Paris : Presses universitaires de France.

BESSE, Henri (1989). " De la relative rationalité des discours sur l'enseignement / apprentissage des langues ". Langue française 82, 28-43.

BESSE, Henri (2012). " L'équipée de la SIHFLES, ou d'un projet à ses réalisations ". In Gérard Vigner (éd.). Brochure du 25e anniversaire de la Société internationale pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde. Sèvres : Centre international d'études pédagogiques, 45-61.

BLANCHET, Philippe & CHARDENET, PATRICK (dir.) (2011). Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Paris : Éditions des archives contemporaines.

CHISS, Jean-Louis (2011). " La "crise du français" dans la "crise" de l'école : peut-on repenser le débat ? ". In Jean-Louis Chiss, Hélène Merlan-Kajman & Christian Puech (éds). Le français,

discipline d'enseignement : histoire, champ et terrain. Paris : éditions Riveneuve, 17-30.

DEPAEPE, Marc (2013). " La maîtrise de la formation des instituteurs : l'occasion de repenser la dimension historique ? ". *Le Langage et l'homme. Revue de didactique du français*, xxxviii-1, 125-136.

Mots-Clés: Formation des maitres – enseignement des langues – histoire des disciplines scolaires

Interactions sur tablettes numériques : un facilitateur dans les processus d'apprentissage de la géométrie dans l'espace

David Bertolo ^{*† 1}, Robin Vivian ^{*}

2

¹ LCOMS (LCOMS) – Université de Lorraine – France

² Laboratoire PErSEUs – Université de Lorraine : EA7312 – France

Les terminaux mobiles (smartphones, tablettes numériques,...) sont devenus communs. De plus en plus complets technologiquement, ils ont intégrés de nombreux capteurs (gyroscope, accéléromètre, compas électronique, pression,...) et des caméras, permettant d'imaginer et d'explorer de nouvelles techniques d'interactions. De nombreuses institutions scolaires et de nombreux enseignants y ont vu un potentiel pédagogique intéressant et ont commencé à développer des stratégies éducatives centrées sur ces terminaux. Les " stores " dédiés à ces nouveaux périphériques ont rapidement proposé de nombreuses applications éducatives. Cependant, on ne trouve que difficilement des applications permettant de travailler sur la géométrie dans l'espace qui est pourtant l'un des domaines des mathématiques les plus difficiles à appréhender pour les élèves. L'une des raisons principales, dans le cas de l'utilisation du numérique, est sans doute la difficulté d'interagir sur un espace tridimensionnel à partir de périphériques qui sont presque toujours bidimensionnels.

Dans cette communication, nous nous focalisons sur l'impact des interactions dans le processus d'apprentissage. En nous basant sur les grands modèles cognitifs de la structuration de l'espace (Piaget, 1948 ; Duval, 2005 ; Houdemont et Kuzniak, 2006 ; Parzysz, 1993) et sur une approche centrée sur l'utilisateur (Oviatt, 2006), nous avons d'abord proposé une grammaire d'interactions adaptée à de jeunes apprenants. Nous avons ensuite évalué l'acceptabilité, la facilité d'utilisation et d'apprentissage de nos interactions. Ces nouvelles interactions permettent par ailleurs d'envisager et d'explorer de nouvelles tâches qui n'étaient jusque là pas réalisables et donc de nouvelles voies d'apprentissage de la géométrie dans l'espace. Enfin, nous avons étudié in situ l'apport pédagogique de l'introduction de tablettes numériques équipées d'une application (FINGERS) basée sur notre grammaire.

Nous constatons qu'en utilisant un ensemble d'interactions adapté, les élèves manipulent, observent et modifient des scènes 3D de manière intuitive. De plus, l'utilisation d'une telle application comme élément complémentaire des pratiques pédagogiques traditionnelles a montré un apport significatif lors de l'apprentissage de la géométrie dans l'espace dans des classes de primaire (enfants de 9-10 ans). Ces évaluations écologiques ont aussi mis en avant la complémentarité de l'utilisation de notre système avec les méthodes traditionnelles d'enseignement, facilitant ainsi le passage de l'espace réel (3D) vers sa représentation plane (2D) par l'intermédiaire d'un passage en deux dimensions et demi (2D). Il est apparu, chez des adultes, que la charge cognitive en utilisant FINGERS pendant la résolution de problèmes complexes est significativement moins

*Intervenant

†Auteur correspondant: david.bertolo@univ-lorraine.fr

importante qu'en utilisant les autres outils. Ce dernier point, nous ouvre de nouvelles perspectives d'explication concernant le gain pédagogique apporté par notre système.

Chaachoua, H. (1997). Fonctions du dessin dans l'enseignement de la géométrie dans l'espace. Etude d'un cas : la vie des problèmes de construction et rapports des enseignants à ces problèmes. Thèse de doctorat, Université Joseph Fourier, Grenoble.

Chanquoy L, Tricot A, Sweller J (2007) La charge cognitive. Paris: A. Colin.

Colmez F. & Parzysz B. 1993. Le vu et le su dans l'évolution des dessins de pyramides du CE2 à la 2nd. In Bessto A., Verillon P. & Balacheff N., *Espaces graphiques et graphismes d'espaces*. La pensée sauvage editions, 35-55.

Duval, R. (2005). Les conditions cognitives de l'apprentissage de la géométrie : développement de la visualisation, différenciation des raisonnements et coordination de leurs fonctionnements. *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives*, 10: 5 – 53.

Hinrichs U. and Carpendale S. 2011. Gestures in the wild: studying multi-touch gesture sequences on interactive tabletop exhibits. In *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (CHI '11). ACM, New York, NY, USA, 3023-3032.

Houdement, C. et Kuzniak, A. (2006). Paradigmes géométriques et enseignement de la géométrie. *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives*, 11: 175 – 193.

Kuzniak A. (2006) Paradigmes et espaces de travail géométriques. Éléments d'un cadre théorique pour l'enseignement et la formation des enseignants en géométrie, *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 6.2, 167- 187.

Mithalal, J. (2010). Déconstruction instrumentale et déconstruction dimensionnelle dans le contexte de la géométrie dynamique tridimensionnelle. Thèse de doctorat, Université Joseph Fourier, Grenoble.

Oviatt S., "Human-centered design meets cognitive load theory: Designing interfaces that help people think", MM'06, October 23-27, 2006, Santa-Barbara, California, USA.

Parzysz, B. (1988). "knowing" vs "seeing", problems of the plane representation of space geometry figures. *Educational Studies in Mathematics*, 19: 79 – 92.

Parzysz B. 1989. Représentations planes et enseignement de la géométrie de l'espace au lycée. Contribution à l'étude de la relation voir/savoir. Thèse. Paris : Université Paris-7.

Parzysz, B. (1991). Espace, géométrie et dessin. Une ingénierie didactique pour l'apprentissage, l'enseignement et l'utilisation de la perspective par- allèle au lycée. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 11(2.3): 211 – 240.

Parzysz, B. (2006). La géométrie dans l'enseignement secondaire et en formation de professeurs des écoles : de quoi s'agit-il ? *Quaderni di Ricerca in Didattica*, 17: 121 – 144.

Piaget J. et Inhelder B. 1948. The Child's Conception of Space. New York: W. W. Norton.

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects of learning. *Cognitive Science*,

12, 257-285.

Mots-Clés: Tablettes, Interactions, apprentissage, géométrie dans l'espace

La construction de la réalité des apprentissages : entre implication du chercheur et attentes institutionnelles, l'exemple de la recherche sur les apprentissages " informels

Hélène Bezille * ¹, Bénédicte Pinot *

¹ LIRTES/UPEC – Université de Creteil – France

Sous ce titre, la communication proposée s'appuie sur les apports d'une recherche au long cours menée au sein du dispositif de formation des Ateliers de Pédagogie Personnalisée (APP, fédérés aujourd'hui au sein de l'Association pour la Promotion du label APP- APapp) pour mettre en réflexion des questions d'ordre épistémologique et méthodologique posées plus largement par les recherches sur les apprentissages dits " informels ".

La recherche sur les apprentissages invisibles du quotidien, apprentissages produits dans des contextes divers, aussi bien dans les interstices des institutions de l'éducation et de la formation et de leurs dispositifs, que dans les collectifs de travail, et bien sûr dans les loisirs et le temps libre, gagne en visibilité et légitimité aujourd'hui mais échappe encore largement à la commande et au financement institutionnels. Une autre particularité de ce domaine de recherche tient aux problèmes méthodologiques particuliers posés, liés notamment à une double difficulté : la difficulté d'accéder à l'univers de production de ces savoirs non contrôlés (sphère du " privé ", de " l'entre-soi ", à l'abri du regard des institutions), mais également la difficulté d'identifier de façon rigoureuse (ce terme étant préféré à celui de " scientifique ") des apprentissages tacites, non formalisés par les acteurs (Schugurensky, 2007).

Dans le prolongement de cette réflexion et en s'appuyant également sur d'autres exemples de recherche, la communication proposera des hypothèses en réponse aux questions suivantes :

- en quoi, sur quel plan l'usage courant de la recherche commanditée contribue-t-elle à la construction de la réalité de ce qu'est " apprendre " et " se former " et des processus d'apprentissage en jeu ?
- en quoi, sur quel plan une forme de recherche " impliquée " et non commanditée (une recherche menée par exemple dans le cadre d'une thèse par un praticien sur son propre terrain professionnel) peut-elle contribuer, et dans quelles limites, à produire un autre regard sur les apprentissages informels et leur mobilisation en contexte professionnel et au-delà (Elias, 1993)?
- en quoi interroge-t-elle les indicateurs de " scientificité " mobilisés dans l'évaluation des travaux des professionnels de la recherche et des doctorants ?
- dans le prolongement de la question précédente, en quoi interroge-t-elle les formes légitimes (d'un point de vue académique) de l'engagement du chercheur (la " neutralité ") quand les exigences éthiques se conjuguent aux exigences épistémologiques (Feldman & K'ohn 2000.) ?

*Intervenant

ELIAS N., 1993. Engagement et distanciation. Paris, Fayard.

FELDMAN, J. & KOHN, R. (Coords.), 2000. L'éthique dans la pratique des sciences humaines: dilemmes. Paris, L'Harmattan

SCHUGURENSKY, D., 2007. Vingt mille lieux sous les mers, Revue française de pédagogie, n°160, p.13-27.

Mots-Clés: Apprentissage, APP

Un forum d'enseignants : un corpus pour appréhender les préoccupations des enseignants français du premier degré en sciences, histoire et géographie ?

Joël Bisault ^{*† 1}, Roselyne Le Bourgeois ^{* ‡ 1}

¹ Centre Amiénois de Recherche en Education et Formation (CAREF) – Université de Picardie Jules Verne – Chemin du Thil, Bat.E 80025 Amiens, France

La pratique de plus en plus usuelle d'internet par les enseignants modifie leurs pratiques, en particulier leurs préparations de classe (Thibert, 2012). Des recherches de plus en plus nombreuses s'intéressent à l'utilisation de ces ressources numériques (Reverdy, 2014). Certaines d'entre elles se focalisent sur les ressources mises en ligne et posent la question de leur qualité, faisant parfois l'hypothèse que de "bonnes ressources" pourraient favoriser de "bonnes pratiques" enseignantes. Or, c'est cette hypothèse que nous voudrions questionner car comme le soulignent des rapports institutionnels, ces nouvelles ressources ne produisent pas toujours les résultats attendus en termes de pédagogie et de didactique (IGEN, 2012). Dans le cadre du thème transversal du congrès, ce symposium cherche quelques éléments de réponse aux questions suivantes : pourquoi les enseignants ne répondent-ils pas aux demandes de l'institution ? Quelles sont les contraintes qui font que le curriculum réel est parfois très éloigné du curriculum prescrit ? Quels corpus nous permettent de mieux appréhender les pratiques ordinaires des enseignants, en complément des observations de classe, des entretiens et des questionnaires ? Dans le cadre d'une recherche, financée par notre Région qui se propose de construire une plate forme d'aide en ligne pour les enseignants considérés comme une communauté de pratiques (Wenger, 1998), nous avons étudié plusieurs forums d'enseignants dont "enseignant du primaire", un forum populaire en France. Nous y avons analysé des "cas" (Fuchs et al., 2006) déposés et discutés entre pairs au sein d'une de ces "communautés virtuelles d'enseignants" qu'analysaient déjà Charlier et Daele (2006). Nous avons donc choisi, dans ce symposium, de centrer ces analyses sur trois domaines de l'école élémentaire, les sciences, l'histoire et la géographie car ces échanges horizontaux rédigés en dehors du cadre institutionnel nous semblent riches d'informations sur les préoccupations des enseignants dans leurs pratiques ordinaires. Notre angle d'analyse n'est pas celui des sciences de l'information (Quentin, 2012) qui se sont tôt intéressés à ces corpus mais celui des didactiques des domaines concernés, ce qu'explicitera chaque communication en indiquant ses propres références théoriques.

Ainsi, nous prêtons attention aux contenus, démarches, supports, obstacles évoqués par les fils de discussion. Les communications se situent donc résolument dans une approche compréhensive des pratiques enseignantes actuelles (Philippot, 2008), en se fixant pour horizon la conception d'une formation plus collaborative associant les enseignants du primaire à l'évolution de leurs pratiques (Bednardz, 2013). Cette réflexion pourra être utile aux formateurs d'enseignants et aux praticiens soucieux de faire évoluer leur enseignement. La première communication recense, au travers des échanges postés, les préoccupations des enseignants dans le domaine des sciences

*Intervenant

†Auteur correspondant: joel.bisault@u-picardie.fr

‡Auteur correspondant: roselyne.le-bourgeois@wanadoo.fr

au cycle 3 de l'école primaire. La seconde est son pendant en histoire et géographie. La troisième, à partir de l'analyse d'un sujet précis de géographie, suit les questions et débats portant sur la modification de l'organisation régionale de la France depuis janvier 2016. Ces trois communications seront l'occasion de saisir ce que les échanges révèlent des aménagements (Reverdy, 2014, p.11) que les enseignants apportent aux ressources et prescriptions curriculaires.

Le symposium est destiné à travailler dans les trois domaines cités les préoccupations des enseignants et à mieux comprendre comment les enseignants construisent des cohérences pour prendre en compte les contraintes de leur pratique professionnelle. Nous avons choisi d'aborder l'histoire, la géographie et les sciences avec la même grille d'analyse pour dégager quelques constantes du corpus étudié et de la pratique enseignante dans ces trois domaines de l'école. Nous souhaitons aussi interroger les méthodes d'analyse de ce corpus (Bruillard, 2010) croisant approches semi quantitatives et qualitatives avec un point de vue didactique. Ce symposium regroupe des intervenants issus de plusieurs horizons : un chercheur praticien en géographie et intervenant sur des forums, deux chercheurs en didactique des sciences et un chercheur en didactique de l'histoire et géographie. Trois d'entre eux sont ou ont été formateurs

Organisation du symposium

Le symposium présentera les questions soulevées par l'utilisation des forums professionnels par les enseignants (communication horizontale en dehors de l'institution) et situera notre approche compréhensive prenant en compte les conditions réelles d'exercice et les exigences institutionnelles.

Chaque communication de 20 mn sera suivie de 5 mn de questions. Une série d'interactions, alimentées par les questions des participants de l'atelier abordera les sujets suivants : questions au programme posant problème, privilégiées ou oubliées dans les échanges postés, démarches et supports sollicités, positionnement par rapport à l'institution mais aussi problématisation et questionnement et conceptions implicites des domaines et de l'apprentissage.

Questions transversales :

Que nous révèlent les forums d'enseignants des pratiques réelles et potentielles des enseignants ? Comment s'appuyer sur ces résultats pour repenser la formation ?

A qui cela s'adresse-t-il ?

Aux formateurs mais évidemment aussi aux praticiens car c'est dans démarche de formation collaborative que cette réflexion est menée de manière à repenser, in fine, la formation en associant points de vue des praticiens, exigences institutionnelles et didactiques.

Bibliographie

Bednarz, N. (dir.). (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement*. Paris : L'Harmattan.

Bruillard, E. (2010). *ERTé CALICO. Communautés d'apprentissage en ligne, instrumentation, collaboration*. Cachan : ENS.

Charlier, B. & Daele, A. (2006). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants*. Paris : L'Harmattan.

Fuchs B., Lieber J., Mille A. et Napoli A. (2006). Une première formalisation de la phase d'élaboration du raisonnement à partir de cas. *Actes du 14ème atelier du raisonnement à partir de cas, Besançon, mars 2006*.

Inspection générale de l'éducation nationale & Inspection générale de l'administration et de la recherche. (2012). *Suivi de la mise en œuvre du plan de développement des usages du numérique à l'école*. Ministère de l'éducation nationale. Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. République française.

Philippot, T. (2008). *La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques*. Thèse de doctorat, Université Reims Champagne-Ardenne, Reims.

Quentin, I. Les réseaux d'enseignants – Quels sont les comportements rédactionnels des locuteurs ? *Alsic* [En ligne], Vol. 15, n° 2 | 2012, mis en ligne le 15 octobre 2012.

Reverdy C. (2014). Du programme vers la classe : des ressources pour enseigner. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°96. En ligne : <http://ife.enslyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=96&lang=f>

Thibert R. (2012). Pédagogie + Numérique = Apprentissages 2.0. *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, n°79. En ligne : <http://ife.enslyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=79&lang=f>

Wenger E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge : University Press.

Mots-Clés: forum, école élémentaire, didactique des disciplines, sciences, histoire, géographie, professionnalité enseignante.

Enseignement de la compréhension en lecture et inégalités scolaires : une étude au cours préparatoire

Marie-France Bishop ^{*† 1}, Jacques Crinon ^{* ‡}

¹ EMA – Université Cergy Pontoise – France

À partir de données tirées de la recherche ” L’influence des pratiques d’enseignement de la lecture et de l’écriture sur la qualité des apprentissages au cours préparatoire ”, dont les buts, la méthodologie et quelques résultats marquants seront présentés dans ce symposium par une autre communication, nous nous intéresserons ici plus spécifiquement à l’enseignement de la compréhension en première année de l’école élémentaire et à ses effets.

Cette communication décrira les tâches de compréhension proposées aux élèves dans les 131 classes de cours préparatoire observées, présentera les ” budgets temps ” consacrés à ces tâches, qui se révèlent très hétérogènes d’une classe à l’autre, mais généralement limités, et mettra en évidence l’augmentation du temps accordé à ces tâches au cours de l’année. Elle soulignera également l’importance accordée précocement aux tâches écrites dans ce domaine.

Elle mettra ensuite en rapport le temps consacré à ces tâches et les progrès des élèves, évalués à partir des épreuves auxquelles nous les avons soumis en début de CP (prétest) en fin de CP (post-test) et en fin de CE1 (post-test différé), et montrera leur faible lien statistique. Contrairement par exemple à ce que nous avons observé pour l’écriture, le poids du facteur scolaire est ici très faible, alors que le poids du facteur origine sociofamiliale est particulièrement important.

Elle s’attachera enfin, par une analyse qualitative, à décrire les caractéristiques des classes qui réussissent à faire progresser les élèves en compréhension, et en particulier les élèves les plus en difficulté en début de CP et les élèves d’origine populaire.

Il s’agira donc d’une part de décrire à nouveau frais, à propos de la compréhension en lecture, question très sensible pour la suite du parcours scolaire des élèves, et sur le cas du cours préparatoire, les mécanismes par lesquels l’école, loin de réduire les inégalités sociales de réussite, contribue à les aggraver (Bautier & Goigoux, 2004 ; Lahire, 2008), d’autre part d’identifier des pratiques, certes minoritaires, susceptibles au contraire de faire progresser tous les élèves, et de confronter celles-ci aux résultats de la recherche internationale sur le sujet (Duke & Martin, 2015 ; Elleman et al., 2009).

Cette communication permettra d’introduire une réflexion sur le rapport entre les exigences épistémologiques de la recherche et les demandes sociales des terrains et des politiques, soucieux l’un comme l’autre que la recherche puisse déboucher rapidement sur des recommandations.

Références

*Intervenant

†Auteur correspondant: marie-france.bishop@u-cergy.fr

‡Auteur correspondant: jacques.crinon@u-pec.fr

Bautier, É. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-100.

Duke, N. K. & Martin, N. M. (2015). Best practices for comprehension instruction in the elementary classroom. In S. R. Parris & K. Headley (eds.), *Comprehension instruction* (pp. 211-223). New York-London: The Guilford Press.

Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P. & Compton, D. L. (2009). The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2, 1-44.

Lahire, B. (2008). *La raison scolaire*. Rennes : PUR.

Mots-Clés: compréhension en lecture, école élémentaire, efficacité, inégalités, pratiques d'enseignement

Enseignement des littératures nationales en Europe : enjeux d'une comparaison didactique et historique ?

Marie-France Bishop ^{*† 1}

¹ EMA – Université Cergy Pontoise – France

Pour tester une triple démarche comparatiste, didactique et historique et voir comment elle permet de mieux cerner les enjeux et les finalités culturelles et éducatives de l'enseignement de la littérature, trois présentations vont s'intéresser à la manière dont la littérature s'enseigne, mais aussi au pourquoi et au comment de cet enseignement. Il s'agira de montrer comment, en prenant des supports variés, au cours de périodes ciblées et à partir de questions différentes, la démarche comparatiste, didactique et historique permet de mettre en lumière des éléments peu visibles autrement, tels que les enjeux, les finalités, les usages d'un enseignement particulier. De plus, la visée comparatiste devrait permettre d'éclairer en quoi l'enseignement de la littérature est en lien avec les contextes sociaux, culturels et politiques. Les trois présentations ont en effet comme question commune, dans des espaces géographiques différents et dans des contextes linguistiques ou scolaires variés, de déterminer comment s'enseigne la littérature, selon quelles finalités et démarches : dans deux cantons suisses (communication 1) ; dans des contextes où le statut de la langue enseignée n'est pas le même, langue maternelle / étrangère (communication 2) ; dans des filières scolaires différentes (communication 3).

Mots-Clés: comparaison, didactique de la littérature, démarche historique, corpus, manuels, français langue étrangère

*Intervenant

†Auteur correspondant: marie-france.bishop@u-cergy.fr

Le rôle de la littérature dans les différentes filières de l'enseignement en France : Comparaison de la lecture d'un même texte.

Marie-France Bishop * ¹, Anissa Belhadjin *

², Nathalie Denizot *

, Maryse Lopez *

¹ EMA – Université Cergy Pontoise – Université Cergy Pontoise, France

² Ecole, mutations, apprentissages (EMA) – Université de Cergy Pontoise : EA4507 – E.M.A. Univ. de Cergy-Pontoise - Site de Gennevilliers ZAC des Barbanniers Avenue Marcel Paul F-92230 Gennevilliers, France

Dans le cadre de ce symposium cette présentation va s'intéresser à la comparaison de trois modalités de lecture d'un même texte ou d'une même œuvre, dans des manuels de lecture, dans trois niveaux ou filières scolaires différents.

Le système scolaire français est organisé en différentes filières qui répartissent les élèves en fonction de leur âge ou de leurs choix d'orientation. Nous prendrons en compte trois filières, à savoir l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire général et technologique, et l'enseignement professionnel. En partant d'un support commun, l'objet de cette étude sera de déceler ce qui s'enseigne dans chacun des niveaux. La méthode va consister à sélectionner un même objet, œuvre ou texte, présent dans les manuels des trois filières, à une même période et de comparer à travers cet objet commun, ce qui s'enseigne dans le domaine de la littérature, pourquoi et comment. En effet, la comparaison des trois modalités de lecture pourrait permettre de saisir les finalités de la lecture des textes littéraires pour chacun des segments scolaires évoqués, l'hypothèse étant que les choix effectués ne dépendent pas seulement de l'âge ou du niveau des élèves, mais aussi des finalités plus ou moins explicites dévolues à la discipline dans le segment considéré.

L'analyse consistera à observer et comparer les différentes manières dont le texte est mis en page (titre, introduction, illustrations, etc.) et comment il est présenté. S'il s'agit d'un extrait, l'intérêt sera de comparer les choix de sélection de cet extrait ainsi que les autres textes qui l'accompagnent (paratexte, amphitexte). L'étude comparative des éléments didactiques accompagnant ce texte pourrait permettre d'identifier le projet de lecture et de le mettre en relation avec les finalités de la discipline dans le segment concerné.

À travers cette comparaison pourra apparaître le projet culturel proposé aux élèves, dans chacune des filières considérées, ainsi que le rapport à la langue que ces exercices instituent. Au-delà, en s'inspirant des questions transversales proposées on voit qu'il s'agit d'interroger les enjeux de l'enseignement de la littérature à l'école, la démarche comparée étant une manière d'accéder plus finement à certains éléments de réponse. Cette analyse apportera des éléments de discussion pour mettre à l'épreuve le "noyau dur" de la discipline, littérature ou relation langue-littérature.

*Intervenant

Chartier A.M. & Hebrard J. (1989, Rééd. 2000). Discours sur la lecture. (1880-2000). Paris : Fayard.

Chervel A. (1988). " Pour une histoire des disciplines scolaires ". Histoire de l'éducation, n°38, " Pour une histoire des disciplines scolaires ", mai 1988. p.59-119.

Choppin A. (1992). Les manuels scolaires, histoire et actualité. Paris : Hachette.

Kuentz P. (1972). " L'envers du texte ". Littérature 7, 3-26.

Perret-Truchot L. (2015). Analyser les manuels scolaires. Questions de méthodes. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Mots-Clés: didactique, littérature, histoire, comparaison

Analyse de la validité psycho-didactique d'épreuves d'évaluations internes en classe de Cours Préparatoire

Christophe Blanc ^{*† 1}

¹ Education Discours Apprentissages (EDA) – Université Paris V - Paris Descartes : EA4071 – 45, rue des Saints Pères 75270 Paris Cedex 06, France

Symposium : Evaluer les évaluations en milieux scolaires ?

L'évaluation pose la question des tâches pour évaluer. En 1979, Cardinet (p. 216) dénonçait les évaluations qui apprécient la performance scolaire " sans prendre en compte de quoi dépend la réussite ou l'échec ". On s'attachera, dans cette communication, aux tâches pour évaluer dans le cadre d'épreuves internes en classe de CP (1^{ière} primaire) dans les domaines de la lecture et des nombres et du calcul et, particulièrement, à leur validité psycho-didactique.

Caractériser de ce point de vue la validité d'épreuves implique de considérer les tâches prises individuellement, et nécessite de s'intéresser " aux contenus impliqués dans les évaluations, mais aussi au fonctionnement cognitif des évalués, aux processus de réponse provoqués par la tâche, tâche dont les caractéristiques doivent être analysée " (XX ; 2014)

Pour ce faire, nous présenterons brièvement le cadre conceptuel d'analyse de la tâche que nous avons construit. Il a pour point de départ un ancrage psychologique ergonomique (Leplat & Cluny, 1977). Nous présenterons ensuite la méthodologie d'analyse des tâches d'évaluation que nous avons élaborée en référence au cadre précédemment défini. Suite à cela, nous présenterons quelques-uns des résultats de nos analyses lesquelles ont été entreprises à partir d'un corpus de 754 épreuves recueillies auprès de 16 enseignants de CP. Nous les organiserons selon certaines composantes de la tâche prescrite aux élèves susceptibles d'avoir une influence sur la validité des épreuves. Parmi celles-ci, le dessin, susceptible d'intervenir au niveau de la représentation de la tâche ou du choix de stratégies, les questionnaires de compréhension utilisés en lecture que l'on peut considérer comme des textes en eux-mêmes voire des textes sur les textes, le système de réponse imposé ou suggéré par la tâche qui amène l'élève à produire une réponse qui sera ensuite interprétée par l'enseignant. Nous présenterons un exemple de la difficulté à opérationnaliser au moyen d'une épreuve le fait d'évaluer la capacité à résoudre un problème simple à une opération. Enfin, nous discuterons du choix des tâches particulièrement lorsqu'elles sont le fait d'un emprunt (à un site, à un matériel éditorial) ce qui a pour effet, d'une certaine manière, de considérer a priori qu'elles sont valides.

Nous concluons notre présentation en indiquant deux prolongements au questionnement de la validité psychodidactique de tâches pour évaluer. Le premier porte sur l'élaboration d'une évaluation de la lecture en CP en référence aux approches psycho-didactiques de l'évaluation (XX, ADMEE 2014) ; le second porte sur l'analyse psycho-didactique d'épreuves d'évaluation externe de la compréhension en lecture en fin de Cm2 (XX, ADMEE 2015).

*Intervenant

†Auteur correspondant: Christophe.Blanc@ac-paris.fr

A quelles questions cherchons-nous réponse ?

Notre communication s'inscrit dans une réflexion sur une évaluation qui soit au service des apprentissages. La question à laquelle nous cherchons à répondre est celle de la validité de l'évaluation de ce point de vue : le diagnostic qu'elle permet est-il bien-fondé ?

BASTIEN C., BASTIEN-TONNIAZZO M., (2004). Apprendre à l'école. Colin : Paris.

LEPLAT J., CLUNY X. (1977, rééd. 1984), Introduction à la psychologie du travail. Paris : Puf

VANTOUROUT, M. et GOASDOUÉ, R. (2014). Approches et validité psycho-didactiques des évaluations. Éducation et Formation – e-302, 139-156.

Mots-Clés: Evaluations internes, validité psycho, didactique, Ecole élémentaire

Quand les cultures se rencontrent : Étude de l'activité de formateurs d'enseignants au contact de vidéos conçues par d'autres

Céline Blanes-Maestre * 1,2

¹ Équipe d'Accueil Éducation, Cultures, Politiques (ECP) – Université Lumière - Lyon II : EA4571 – 86 rue Pasteur 69007 Lyon, France

² École normale supérieure de Lyon (ENS LYON) – École Normale Supérieure (ENS) - Lyon – 15 parvis René Descartes - BP 7000 69342 Lyon Cedex 07, France

Les dispositifs de formation des enseignants recourant à la vidéo se sont multipliés depuis une dizaine d'années (Gaudin et Chaliès, 2013), autant que le nombre de concepteurs de ces supports. Issus d'horizons divers (institutionnel, professionnel, scientifique, etc.) chacun d'eux incorpore volontairement ou non, les traces de leurs intentions de formation au cœur de l'artefact (Jacquinot, 1977). Le terme univoque " vidéo " recouvre alors une réalité plurielle. Pourtant la littérature faisant la jonction entre les technologies de l'éducation (dont la vidéo) et les pratiques y recourant considère encore souvent ces artefacts comme neutres (Albero, 2011).

La présente étude, mobilise les théories et méthodes de l'ergonomie cognitive, plus précisément du " cours d'action " (Theureau, 2006) et nous situe, de fait, du côté du point de vue de l'acteur, soit, du formateur. Ce cadre théorique nous conduit à considérer la situation de formation comme fruit d'un couplage dynamique entre un acteur et un environnement, y compris social (des enseignants stagiaires en formation) et technologique (un artefact vidéo). Dans un contexte de regain d'intérêt et paradoxalement de méconnaissance du travail de ces acteurs clés de l'éducation, l'enjeu de notre recherche consiste alors à donner une lisibilité et une compréhension à l'activité de deux formateurs d'enseignants lorsqu'ils utilisent des vidéos en formation.

Notre corpus se compose d'entretiens d'autoconfrontation ou de verbalisations simultanées interruptives (Theureau, 2010) recueillies auprès de ces deux formateurs durant la phase de préparation puis de formation devant les stagiaires. Les deux séances ayant été documentées s'inscrivent dans une unité d'enseignement visant l'accompagnement du processus de professionnalisation d'enseignants stagiaires du second degré. À cette fin, sont utilisés des outils de l'analyse de pratique professionnelle, en particulier, des vidéos conçues par des chercheurs et issues d'une épistémologie " orientée activité " (Durand et al., 2006). Cette approche, intégrée au courant de l'ergonomie cognitive, qui constitue le fonds culturel des vidéos utilisées par les formateurs lors du recueil de données, postule que : les travailleurs sont les mieux à même pour parler de leur activité et que l'étude de cette activité, circonscrite par la vidéo, peut favoriser, provoquer des transformations professionnelles ou des anticipations chez les formés. Importés dans le milieu de la formation, ces postulats amènent à considérer le formé non comme demandeur mais détenteur de savoirs et le formateur, non comme transmetteur mais révélateur de ces savoirs (*Ibidem*).

Le traitement des données entrepris a consisté à déconstruire chaque activité, considérée comme un flux dynamique complexe, pour les reconstruire à l'aide des verbalisations des acteurs. Cette reconstruction donne une lecture de l'activité intrinsèque structurée en signes et éclaire l'extrinsèque,

*Intervenant

soit l'activité perçue en extériorité. L'analyse qualitative, encore en cours, met à ce jour en évidence des variations dans le rapport des formateurs à la vidéo : lorsque l'épistémologie de conception de l'artefact est significative et est acceptée par le formateur, celui-ci devient transparent. Dès lors, les préoccupations et dilemmes exprimés en entretien sont rattachés au métier, et non à la vidéo; par exemple, le dilemme récurrent du type "[laisser les stagiaires] trouver [eux-mêmes] les compromis opératoires" versus "être beaucoup plus transmissif". En revanche, lorsque cette épistémologie est, soit non significative, soit rejetée, le formateur va avoir tendance à mettre en place des stratégies d'évitement en limitant l'utilisation de l'artefact.

Par ailleurs, l'activité des formateurs au contact de ces vidéos traduit une tension dans le rapport aux savoirs (savoir d'action versus savoir théorique). Nos données mettent en lumière des préoccupations longues chez les formateurs du type "se taire" pour "ne pas être dans le discours qui va synthétiser, rationaliser, théoriser, modéliser", ce qui conduit le formateur à une vigilance de chaque instant, voire à une "autocensure".

Nous avons, enfin, choisi de discuter ces résultats sous l'angle de la culture. Le concept de culture propre (Theureau, 2011) en relation (San Martin, 2015) avec celui de culture d'action (Barbier, 2010) nous permet de mettre en perspective le couplage entre la vidéo, son épistémologie, et le référentiel situé mais également profond des formateurs. Le concept de culture de métier, lui, conduit à interroger les difficultés et potentiels que peut engendrer la transposition des outils de la recherche au domaine de la formation. Nous inscrivant dans l'entrée "comprendre" du congrès, nous concluons la discussion en posant un regard réflexif sur le cadre théorique et méthodologique qui a façonné tant notre perception, notre recueil que notre analyse de l'activité et du monde au sein duquel cette dernière s'est déployée.

Bibliographie :

Albero, B. (2011). Penser le rapport entre formation et objets techniques. In Leclercq G., Varga R. *Dispositifs de formation et environnements numériques : enjeux pédagogiques et contraintes informatiques*, Hermès / Lavoisier, 2010.

Barbier, J.-M. (2010). Cultures d'action et mode partagés d'organisation des constructions de sens. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(1), 163-194.

Durand, M. (2009). La conception d'environnements de formation sous le postulat de l'enaction. In Durand, M. et al., *Travail et formation des adultes* (p. 191-215). Paris : PUF.

Durand, M. et al. (2006). *Le curriculum en formation des adultes : argumentation pour une approche "orientée-activité"*. In De Boeck Supérieur "Raisons éducatives", p. 185-202.

Gaudin, C., & Chaliès, S. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices : revue de littérature et zones potentielles d'étude. *Revue française de pédagogie*, 178, 115-130.

Jacquinet G. (1977), *Image et pédagogie : analyse sémiologique du film à intention didactique*. Paris : PUF, coll. L'éducateur.

San Martin (2015). *La culture d'action des enseignants de l'école primaire au Chili. Contribution au développement d'une anthropologie énative*. Thèse de doctorat non publiée. Toulouse : Université de Toulouse II

Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse : Octarès.

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*, 2010/2 Vol 4, no 2, p. 287-322.

Theureau, J. (2011) *Appropriation 1, 2, 3 ou Appropriation, Incorporation & Inculturation*. Journée Ergo-Idf. Appropriation & Ergonomie. CNAM, Paris.

Mots-Clés: Analyse de l'activité de formateurs, Vidéo, Approche " orientée activité ", Culture

Quelles stratégies pour faire participer l'enseignement des sciences à l'établissement d'un rapport sain à l'autorité ?

Estelle Blanquet ^{*† 1}, Eric Picholle ^{* ‡ 2}, Paul-Antoine Miquel ^{* § 3}

¹ Université de Bordeaux, ESPE d'Aquitaine 1 CRHI Université de Nice Sophia Antipolis – Université de Brodeaux – France

² CNRS Université de Nice Sophia Antipolis – CNRS Université de Nice Sophia Antipolis – France

³ Université Jean Jaurès de Toulouse – université jean jaurès de Toulouse – France

Symposium: sciences, cultures, sociétés

Dans la sidération des attentats parisiens de novembre 2015, nombre de commentateurs ont présenté les terroristes comme des monstres insensibles à la raison, des " fous fanatiques ". Ce type d'analyse mésestime la dimension épistémologique du problème. Il semble en effet que, pour la plupart des aspirants-jihadistes, la valeur d'une proposition, fût-elle criminelle, ne soit évaluée ni par un processus réflexif, ni par un accès direct à la connaissance. En d'autres termes, selon des catégories traditionnelles de l'épistémologie, la pensée jihadiste semble n'être ni scientifique, ni mystique, mais bien d'ordre scolastique.

Ces problématiques très actuelles sont loin d'être étrangères à l'histoire de la science moderne. Bien au contraire, celle-ci s'est inventée, avec Galilée et Descartes, précisément en triomphant du discours scolastique réactionnaire d'une institution religieuse (Feyerabend, 1988). Nous envisagerons donc heuristiquement ce problème en termes de rapport à l'autorité et de réponse à la pression culturelle et paradigmatique.

Les hypothèses à la base de la présente communication sont, d'une part, qu'un enjeu sociétal aussi concret et actuel que les dérives individuelles de type jihadiste comportent une dimension épistémologique liée à la tolérance à l'incertitude (Favre, 2013) et à la capacité de remise en cause des arguments d'autorité sous pression paradigmatique forte ; et, d'autre part, que l'enseignement des sciences peut contribuer à établir un rapport sain à l'autorité chez les élèves.

L'histoire de la physique propose en effet des systèmes-modèles qui peuvent s'avérer précieux dans ce contexte. Ainsi, le paradigme copernicien apparaît extrêmement puissant et ultra-dominant dans la culture scientifique commune, en dépit de son obsolescence du point de vue de la physique moderne, post-galiléenne et *a fortiori* einsteinienne (Bachelard, 2012).

Nous présentons donc des résultats portant sur les difficultés de dépassement de la vision copernicienne du système solaire (la Terre tourne du Soleil, et non l'inverse) pour accéder à celle de la relativité galiléenne (égale légitimité de tous les points de vue, Lévy-Leblond, 1996). Cette étude expérimentale a été menée auprès de cent futurs enseignants du primaire et plus d'un millier d'étudiants de première année de licence de physique ou de classes préparatoires.

*Intervenant

† Auteur correspondant: estelle.blanquet@u-bordeaux.fr

‡ Auteur correspondant: eric.picholle@unice.fr

§ Auteur correspondant: miquel@univ-tlse2.fr

Nous discutons la transposition de cette étude à l'école primaire et au collège et ses impacts possibles sur l'acceptation par les élèves de la remise en cause de d'arguments d'autorité en présence d'une pression paradigmatique forte. Plus généralement, nous questionnons les enjeux culturels et sociétaux de l'initiation des futurs citoyens à la rigueur intellectuelle de la démarche scientifique.

Regard réflexif sur la question de recherche en sélectionnant l'une des interrogations évoquées dans le thème transversal du congrès. Enoncer le type d'interrogation qui sera traitée dans le cadre de la communication : Interrogation évoquée dans le thème transversal du congrès : Contexte sociétal

Au delà du *comment* enseigner les sciences traditionnel de la didactique, de nombreuses études s'intéressent désormais à la nature de la science scolaire. Mais pourquoi initier les élèves à la méthodologie scientifique ? L'enjeu est-il purement technique ou soulève-t-il des questions culturelles et sociétales plus profondes ? Plus spécifiquement, un enjeu aussi concret dans le contexte sociétal actuel que les dérives jihadistes peut-il être affecté par la façon dont on enseigne les sciences ?

Références:

Bachelard, G (2012). La philosophie du non. Paris: Presses universitaires de France.

Favre, D. (2013). L'addiction aux certitudes: ce qu'elle nous coûte et comment s'en sortir. Paris: Yves Michel.

Feyerabend, Paul (1988). Contre la méthode. Paris: Seuil.

Lévy-Leblond, J.M. (1996). Aux contraires. Paris: Gallimard.

.

Mots-Clés: Autorité, pression paradigmatique, relativité, méthode scientifique, scolastique

L'observation des pratiques d'enseignement à l'aide d'une grille basée sur le modèle de l'enseignement explicite : un support au développement de la réflexivité des futurs enseignants ?

Marie Bocquillon ^{*† 1}, Arnaud Dehon ^{*}

¹, Antoine Derobertmeasure ²

¹ Institut d'Administration scolaire (INAS) – Place du Parc 18 B-7000 Mons, Belgique

² Cellule Facultaire de Pédagogie Universitaire (CFPU) – Place du Parc 18 B-7000 Mons, Belgique

Résumé

De nombreuses recherches ont mis en évidence des pratiques d'enseignement plus efficaces et équitables que d'autres pour favoriser l'apprentissage de tous élèves (e.g. Hattie, 2009 ; Rosenshine, 2012). Il est donc important de former les futurs enseignants à mettre en œuvre ces pratiques et à porter un regard réflexif sur leurs pratiques au regard d'un modèle " des bonnes pratiques ".

À l'Université de (nom effacé pour maintenir l'anonymat), dans le cadre de la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (niveau lycée en France), pour la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, les futurs enseignants sont observés à deux reprises à l'aide d'une grille d'observation élaborée à partir des recherches sur l'enseignement efficace : (1) à l'université lors d'une activité de micro-enseignement ; (2) lors de stages pratiques dans les écoles.

À partir des observations réalisées lors du micro-enseignement, chaque futur enseignant reçoit des informations dont il peut se servir pour porter un regard réflexif sur ses pratiques en vue de les améliorer :

- un rapport d'observation général ;
- une séance collective d'analyse des pratiques visant à accompagner les futurs enseignants dans la lecture de ce rapport ;
- un montage vidéo illustrant l'ensemble de ses interventions visant à vérifier la compréhension des élèves et à gérer leur participation ;
- un rapport d'observation accompagnant ce montage vidéo.

Cette communication s'intéresse à la façon dont les futurs enseignants se servent (ou non) de ces informations à différents moments de leur formation et notamment lors de la rédaction de leur

^{*}Intervenant

[†]Auteur correspondant: marie.bocquillon@umons.ac.be

rapport réflexif : font-ils référence à ces informations dans leur rapport réflexif ? Quels types de processus réflexifs observe-t-on dans les passages concernés ? Par exemple, le futur enseignant recopie-t-il les informations qui lui sont fournies ou s'en sert-il pour proposer des alternatives à sa pratique ?

Les pratiques d'enseignement sont observées à l'aide d'une grille d'observation adaptée au logiciel Studiocode®. La grille a été élaborée à partir d'un modèle de la pratique d'enseignement-apprentissage (noms effacés pour maintenir l'anonymat, 2015) et du modèle de l'enseignement explicite (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013). Les rapports réflexifs sont analysés à l'aide d'une grille d'analyse de contenu thématique adaptée au logiciel QDA Miner®. La grille a été élaborée à partir d'un modèle de la pratique d'enseignement-apprentissage et du modèle des processus réflexifs (nom effacé pour maintenir l'anonymat, 2012).

Les premiers résultats de l'analyse des rapports réflexifs indiquent qu'au moins 8 futurs enseignants sur 14 ayant remis un rapport réflexif font référence aux rapports d'observation qui leur ont été remis. Dans les passages concernés, on peut repérer des processus réflexifs tels que la " prise de conscience " et la " proposition d'alternatives à sa pratique ".

Références bibliographiques

Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages. Bruxelles : De Boeck.

Hattie, J. (2009). Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. New York : Routledge.

Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction. Research-based strategies that all teachers should know. American Educator, 36 (1), 12-19, 39.

Regard réflexif sur la question de recherche

L'interrogation " comprendre " du thème transversal sera traitée. L'étude présentée alliant étroitement recherche et formation des enseignants, il sera question d'interroger l'influence de certains paradigmes de recherche sur la présence (et l'absence) de certaines questions dans le champ de la recherche sur (et pour) la formation des enseignants.

Titre du symposium dans lequel s'insère la communication

Les pratiques d'enseignement efficaces et la réflexivité en question

Mots-Clés: Formation initiale des enseignants, pratiques d'enseignement efficaces et équitables, réflexivité, observation, analyse de contenu thématique

Les pratiques d'enseignement efficaces et la réflexivité en question

Marie Bocquillon ^{*† 1}, Arnaud Dehon ^{*}

¹, Antoine Derobertmeasure ²

¹ Institut d'Administration scolaire (INAS) – Place du Parc 18 B-7000 Mons, Belgique

² Cellule Facultaire de Pédagogie Universitaire (CFPU) – Place du Parc 18 B-7000 Mons, Belgique

Le développement de la réflexivité occupe une place importante dans les recherches et dans les programmes de formation des futurs enseignants. Ainsi, en Belgique francophone, la formation initiale des enseignants de l'enseignement primaire et secondaire est basée sur le développement de treize compétences dont celle visant à "porter un regard réflexif sur sa pratique" (décrets de 2000 et 2001). Le concept de réflexivité ayant été opérationnalisé de nombreuses manières (e.g. Hatton & Smith, 1995), plusieurs questions se posent quant (1) aux activités développant la réflexivité ; (2) à l'évaluation de la réflexivité ; (3) aux modèles théoriques à partir desquels les futurs enseignants sont encouragés à porter un regard réflexif sur leurs pratiques. En effet, il semble difficile de demander aux futurs enseignants de porter un regard réflexif sur leurs pratiques "à vide", sans aucun modèle de référence des "bonnes pratiques" auquel comparer leurs propres pratiques. Ce symposium porte donc dans un premier temps sur la comparaison de différentes pratiques d'enseignement et sur l'identification de celles qui sont efficaces et équitables avant de s'interroger dans un second temps sur les modèles théoriques que les formateurs peuvent fournir aux futurs enseignants comme base à la réflexion sur leurs pratiques.

De nombreuses recherches (e.g. Good & Brophy, 2008 ; Rosenshine, 2012) ont étudié les pratiques d'enseignement afin de déterminer lesquelles permettent au plus grand nombre d'élèves d'apprendre - facteur d'efficacité - en ciblant particulièrement les plus désavantagés – facteur d'équité (Bressoux, 2007). Ces recherches ont mis en évidence que l'enseignement explicite est efficace pour les élèves en difficulté mais également pour tous les types d'élèves, dans une variété de disciplines scolaires, pour apprendre différents types de connaissances, mais aussi des habiletés cognitives complexes (noms effacés pour maintenir l'anonymat, 2013). Cela interroge les modèles théoriques à partir desquels former les futurs enseignants à porter un regard réflexif sur leurs pratiques. En effet, il importe, dans une démarche de recherche-formation, de définir le concept de réflexivité et sur quel(s) modèle(s) baser son développement, pour éviter que ce concept ne devienne un "simple slogan de réforme éducative" (Collin, 2010, p. 2) au lieu d'un levier pour le développement de pratiques d'enseignement efficaces et équitables.

La première communication interroge l'efficacité de différentes pratiques d'enseignement de la lecture. Plus précisément, elle compare les pratiques d'enseignement de la lecture en Belgique francophone et celles des pays qui ont obtenu les résultats les plus performants à l'enquête PIRLS (Programme international sur le développement des compétences en lecture). Parmi les stratégies à favoriser figure notamment l'enseignement explicite de stratégies de lecture.

L'enseignement explicite fait l'objet d'un approfondissement dans la deuxième communication.

*Intervenant

†Auteur correspondant: marie.bocquillon@umons.ac.be

Après que les liens possibles entre enseignement explicite et réflexivité aient été questionnés dans la deuxième communication, la troisième présente un dispositif où l'enseignement explicite est utilisé comme modèle théorique à partir duquel les futurs enseignants sont encouragés à porter un regard réflexif sur leurs pratiques. Différents supports (rapports d'observation et montages vidéo personnalisés) sont réalisés à partir de l'observation des pratiques de chaque futur enseignant à l'aide d'une grille d'observation dont les comportements sont issus du modèle théorique de l'enseignement explicite. La communication s'intéresse à la façon dont les futurs enseignants se servent (ou non) de ces informations à différents moments de leur formation et notamment lors de la rédaction de leur rapport réflexif.

Ce symposium cherchera à "comprendre" l'influence de certains paradigmes de recherche sur les questions de recherche habituellement traitées mais également sur l'absence de certaines questions dans le champ de la recherche en éducation et formation. Ainsi, on peut s'interroger sur les raisons pour lesquelles les résultats de recherches mettant en évidence l'efficacité de certaines pratiques d'enseignement, pourtant synthétisés dans de nombreuses méta-analyses et méga-analyses (e.g. Hattie, 2009), ne sont pas à la base de davantage de questions de recherche en éducation et formation, notamment en ce qui concerne la façon de transposer les résultats de ces recherches dans le domaine de la formation des enseignants afin, in fine, d'améliorer la réussite des élèves. L'absence de ce genre de questions est probablement liée à l'influence d'autres paradigmes de recherche dominants dans le monde francophone, d'écrits davantage théoriques qu'empiriques... Le décalage entre certaines décisions politiques et les résultats de recherches empiriques (Good & Brophy, 2008) sera également interrogé.

Références

- Good, T.L., & Brophy, J.E. (2008). *Looking in classrooms*. Boston: Pearson Education.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York : Routledge.

Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education : towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 33-49.

Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction. Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36 (1), 12-19, 39.

Mots-Clés: Pratiques d'enseignement efficaces et équitables, enseignement explicite, formation initiale, formation continue, réflexivité

Représentations et vécus de l’interculturalité dans l’enseignement secondaire en Belgique francophone

Sephora Boucenna * ¹, Tatiana Willems * ^{† 1}, Anne-Françoise Santy * ^{‡ 1},
Christine Leclercq * ^{§ 1}

¹ Université de Namur Interfaces – Rue de Bruxelles, 61 5000 Namur, Belgique

Résumé

Dans un contexte de tension entre d’une part, un mouvement de mondialisation et de centralisation et les craintes d’homogénéisation et de normalisation leur étant associées et d’autre part, les crispations des identités nationales, voire régionales (Vatz Laaroussi et Gélina, 2013, p. 4), l’interculturalité apparaît comme une des réponses que les acteurs sociaux construisent face aux mutations sociales qu’ils vivent et à la complexité qu’ils rencontrent. Si la question de l’interculturalité fait aujourd’hui beaucoup parler d’elle et que l’école est souvent mandatée pour la traiter en son sein, que ce soit en l’intégrant directement dans les contenus de l’enseignement ou dans la gestion du vivre ensemble dans l’établissement scolaire (e.g. Décret Missions, 1997 ; Commission du Dialogue Interculturel, 2005 ; Décret Education à la Citoyenneté, 2007 ; Assises de l’interculturalité, 2010), elle nourrit une richesse sémantique qui s’incarne par des usages variés, voire antagonistes selon les acteurs qui s’en emparent (acteurs éducatifs ou chercheurs), produisant ainsi un flou fonctionnel. Nous relevons que les recommandations et les prescrits légaux associent à la notion d’interculturalité d’autres notions telles que démocratie, citoyenneté, diversité culturelle, dialogue ou encore ouverture. Ces notions s’inscrivent le plus souvent dans le registre idéologique et traduisent des intentions de transformation de l’environnement. Mais au-delà de ces prescrits, comment les personnes vivent-elles au quotidien la question de l’interculturalité ? Quelles réalités sont concernées et qu’est-ce qui se joue pour elles ? Pour comprendre les enjeux qui meuvent les acteurs scolaires (directions, enseignants, éducateurs et élèves), un groupe de recherche interdisciplinaire (philosophie, sciences de l’éducation et sociologie), subdivisé en deux équipes s’est penchée sur les représentations des acteurs scolaires en s’intéressant à leur activité. En effet, il s’agit de comprendre, et cela au-delà de discours marqués par des effets de désirabilité sociale, ce que la notion d’interculturalité convoque comme situations vécues. Pour y parvenir, le recueil a été construit dans des méthodologies qui s’inspirent directement de la Méthode d’Analyse en Groupe (Van Campenhout et al., 2005) et d’ARPPEGE (méthodologie d’analyse des pratiques professionnelles développée par Vacher, 2015). Les matériaux recueillis sous forme d’enregistrement audio des séquences ont été retranscrits pour être analysés par catégorisation conceptualisante et par analyse thématique.

Après avoir présenté la question de recherche et les méthodologiques mobilisées, nous présenterons les produits de cette recherche qui se déclinent en 1) catégories descriptives des critères qui constituent la différence dans le chef des sujets (sept établissements d’enseignement secondaire) ayant participé au recueil, 2) des catégories compréhensives d’une déclinaison de la différence qui

*Intervenant

[†] Auteur correspondant: tatiana.willems@unamur.be

[‡] Auteur correspondant: anne-francoise.santy@unamur.be

[§] Auteur correspondant: christine.leclercq@unamur.be

s'émancipe des catégories descriptives pour se complexifier, 3) des constats sociologiques et des hypothèses explicatives des rapports des sujets à l'interculturel, 4) des démarches et des outils d'action (inspirées de la démarche et de l'éducation interculturelles (Cohen-Emerique, 1993, 2015 ; Abdallah-Pretceille, 2011, 2013), pour poursuivre le travail avec les établissements scolaires intéressés par la problématique.

Regard réflexif sur la question de recherche

L'exercice réflexif permettra à l'équipe de chercheuses d'interroger :

- l'évolution et le déplacement de la question de recherche en fonction de la nature des matériaux recueillis, différents de ceux attendus ;
- l'articulation de produits de la recherche inscrits dans des paradigmes différents, portés par deux équipes de recherche ;
- des enjeux idéologiques portés par un tel objet de recherche et la manière dont les chercheuses les ont articulés 1) aux enjeux des acteurs scolaires et 2) à la démarche de création de savoir ;

le traitement des données pour une communication des résultats au commanditaire, poursuivant des enjeux de transformation des pratiques.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M. (2011), " La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme ", *Lingarum Arena*, vol. 2, p. 91-101.

Abdallah-Pretceille, M. (2013), (4e éd.), *L'éducation interculturelle*, Paris, Que sais-je, PUF.

Cohen-Emerique, M. (1993), " L'approche interculturelle dans la formation des professionnels du champ socio-éducatif ", in Collot A., Didier G. & Loueslati B. (dir.), *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*, Nancy, Publication du Centre Régional de Documentation Pédagogique de Lorraine, p. 209-220.

Cohen-Emerique, M. (2015), (2e éd.), *Pour une approche interculturelle en travail social, Politiques et interventions sociales*, Presses de l'EHESP.

Décret Education à la Citoyenneté (2007), " Décret relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française ", Fédération Wallonie-Bruxelles.

Décret Missions (1997), " Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. ", Fédération Wallonie-Bruxelles.

Rapport final de la Commission du Dialogue interculturel (2005), " Chapitre 6 : L'interculturalité à l'école ", p. 83-92.

Rapport final des Assises de l'interculturalité (2010), " Chapitre 1 : Enseignement ", p. 28-52.

Vacher, Y. (2015), Construire une pratique réflexive. Bruxelles, De Boeck.

Van Campenhoudt, L., Chaumont J.-M., et Franssen, A. (2005), La méthode d'analyse en groupe. Applications aux phénomènes sociaux, Paris, Dunod.

Vatz Laaroussi, M. et Gélinas, C. (2013), " Les diversités au cœur de la recherche interculturelle : vers de nouvelles perspectives ", *Alterstice – Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, 3(1), p. 3-8.

Mots-Clés: Interculturalité, diversité culturelle, différence, analyse de l'activité

Quand l'asymétrie interroge la symétrie dans la relation d'accompagnement

Sephora Boucenna * ¹

¹ Université de Namur - Département Education et technologie – 61, rue de Bruxelles 5000 Namur, Belgique

Résumé de la communication

L'accompagnement est un terme qui désigne un processus qui concerne des acteurs évoluant dans les sphères les plus variées et recouvre des réalités multiples (Paul, 2004, Vial et Caparros-Mencacci, 2007). En effet, on parlera d'accompagner, par exemple, des chômeurs, des patients, des élèves, des chercheurs ou encore des enseignants. Les accompagnateurs, occuperont des postes de travailleur social, de médecin ou d'infirmière, d'enseignant, de technicien informatique, d'inspecteur ou de conseiller pédagogique. Ainsi il est difficile d'identifier ou de convoquer " la " démarche d'accompagnement comme une notion générique et facile à définir car cette dernière est tributaire du contexte et des enjeux propres à la situation particulière d'accompagnement.

Dans le secteur éducatif, l'accompagnement est conçu comme une démarche qui produit des effets formatifs, participant au " développement personnel et professionnel " des accompagnés (Charlier et Biémar, 2012, p. 154). L'accompagnement suppose dès lors une adhésion partenariale et engage un rapport de nécessité réciproque (Charlier et Biémar, 2012) entre l'accompagnateur et l'accompagné. Udave (2002) définit l'accompagnement comme un espace où l'accompagnateur doit renoncer à la tentation du pouvoir et à celle de la toute-puissance et Berger (2002) va affirmer le caractère partenarial de la relation d'accompagnement où se construit un rapport hiérarchique entre les partenaires dans lequel il n'y a pas de rapport d'égalité ou de soumission mais où celui qui est accompagné donne le rythme et la mélodie (Berger, 2002).

La recherche présentée dans cette communication a mobilisé un protocole de recherche qui s'inscrit dans une approche par l'activité. En effet, trois séquences d'entretiens d'accompagnement ont été filmées, suivies de six entretiens d'autoconfrontation simple (Theureau, 1992) dont trois menés avec les accompagnés (une formatrice à l'entretien d'explicitation, un directeur et une étudiante) et trois menés avec les accompagnateurs (une formatrice/enseignante universitaire, un conseiller pédagogique, et une enseignante en master en haute école). L'objectif de ces entretiens visait à accéder à la partie non visible de l'activité des sujets, à savoir, leur activité de penser durant les entretiens. Nous avons volontairement invités les sujets à s'exprimer sur les mêmes épisodes de manière à confronter les vécus de l'accompagnateur et de l'accompagné dans ce qu'ils vivent et perçoivent de la nature de leur relation à l'autre.

Le champ de l'éducation et des ressources humaines exprime clairement sa volonté d'extraire la notion d'accompagnement du marquage social caractérisant la formation en la caractérisant par la forme symétrique de la relation entre l'accompagnateur et l'accompagné. Le premier ne possède pas de statut qui lui confère " le savoir " et le rapport d'influence ou de pouvoir qui lui est corrélé. Dès lors, même s'il est question de " se mettre au service " de l'accompagné ou encore d'engager une relation partenariale, peut-on cependant affirmer que l'entretien d'accompagnement est une situation qui convie à un rapport symétrique entre les protagonistes ? Comment caractériser la

*Intervenant

symétrie ou l'asymétrie ? Est-ce le produit d'un statut exogène (ou social) ? Est-ce le produit des contenus de l'interaction ? Ou est-ce le produit des caractéristiques des personnes engagées dans l'entretien ?

Nous présenterons nos résultats de recherche en interrogeant la dimension symétrique ou asymétrique (De Paolis et Mugny, 1985 ; De Paolis et Giroto, 1988) de la situation vécue et nous inférerons la nature de la relation dans une approche subjective. Ce qui nous intéresse n'est pas tant d'étiqueter la relation mais de comprendre comment les sujets vivent l'entretien d'accompagnement dans lequel ils entrent en relation. L'accompagnement visant le développement professionnel (ou scolaire) de l'accompagné, comment sont perçues les relations entre les protagonistes par eux-mêmes et quels sont les effets perçus ou inférés à partir du discours de la nature de cette relation sur ce même développement ?

Regard réflexif sur la question de recherche

En plus de mettre en perspective le contexte sociétal (multiplicité des formes prises par le développement professionnel d'apprentissage) et scientifique (peu ou pas de reconnaissance du paradigme de l'activité) avec les options épistémologiques de cette recherche, nous porterons un regard réflexif sur les enjeux moraux et idéologiques associés à cet objet de recherche qu'est l'accompagnement.

Éléments bibliographiques

Berger (2002) Le concept d'innovation dans le système éducatif, dans *Accompagner les démarches innovantes*, Pratiques innovantes, Montpellier.

Charlier E., Biémar S. (2012). *Accompagner. Un agir professionnel*, Bruxelles : De Boeck.

De Paolis P. et Giroto V. (1988), Asymétries sociales et relations spatiales : expériences de marquage social, in A.-N. Perret-Clermont et M. Nicolet (éd.), *Interagir et Connaître : Enjeux et Régulations sociales dans le Développement cognitif*, Delval, 107-121.

De Paolis P. et Mugny G. (1985), Régulations relationnelles et sociocognitives du conflit cognitif et marquage social, in G. Mugny (éd.), *Psychologie sociale du Développement cognitif*, p. 93-108, Berne : Peter Lang.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.

Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située*. Berne : Peter Lang.

Udave J.-P. (2002), *L'accompagnement est un humanisme*, dans *Accompagner les démarches innovantes*, Pratiques innovantes, Montpellier.

Vial M., Caparros-Mencacci N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.

Mots-Clés: Accompagnement, analyse de l'activité, relation symétrique, entretiens d'autoconfrontation, formation continue, développement professionnel

CE QUE NOUS APPREND L'ALTERNANCE SUR LE DEVELOPPEMENT D'INGENIEURS LOGISTIQUES NOVICES

Mehdi Boudjaoui ^{*† 1}

¹ Boudjaoui (MB) – Université de Lille 1 – Université de Lille 1, France

L'alternance dans la formation initiale des cadres et des ingénieurs s'est développée dans les années 2000 en France, avec l'extension de l'apprentissage, et au niveau mondial, avec l'influence de la Co-Op education. Cependant, pour certains auteurs, ces dispositifs constituent des formes pédagogiques et didactiques non abouties (Hahn et al. 2008). A vrai dire, la formation et l'activité des cadres et des ingénieurs ont été peu étudiées en sciences de l'éducation sauf quelques exceptions (Barbier et al. 2011). Pour ce type d'activités non marquées par la répétition d'interactions sujet-machine, sujet-système dynamique ou de services à autrui (Pastré, 2011), il semble plus difficile de transposer en formation des schèmes d'action professionnels. En effet, les ergonomes qui se sont intéressés au travail des cadres évoquent une activité difficilement prescriptible (Rogard et Béguin, 1997) d'une grande variété, peu répétitive, fragmentée, parfois inédite (Langa, 1997) qualifiée, mais à fort contenu informationnel et relationnel (Baron, 2001) et de plus en plus virtuelle. Aussi, nous nous posons ici la question suivante : dans quelle mesure l'activité effective dans un dispositif alterné permet-elle d'assurer un développement professionnel (Wittorski, 2007) de cadres et d'ingénieurs novices ? Afin d'y répondre, nous nous inscrivons dans une orientation dispositionnelle. En effet, Nous considérons la formation en alternance comme un dispositif ensemblier (Barbier, 2007), mais nous distinguons dans le dispositif ce qui relève de l'intentionnalité des concepteurs, de son instrumentalisation par les acteurs (Rabardel et al. 2006), et des dispositions à agir induites chez les apprenants. Selon nous, ce sont les activités effectives (professionnelles, académiques) relevant des usages et les dispositions à agir développées à cette occasion qui constituent les analyseurs du développement professionnel. Afin d'élucider cette problématique, nous menons actuellement une recherche sur un " master dual en direction des opérations et de la distribution " conçu en partenariat entre une université espagnole et des entreprises agro-alimentaires d'un territoire rural. La formation vise principalement des jeunes diplômés et des professionnels peu expérimentés en génie ou en gestion. Dans le contexte universitaire espagnol peu professionnalisé, ce dispositif est considéré comme innovant. En termes méthodologiques, nous souhaitons mener 23 entretiens d'explicitation avec des tuteurs professionnels et des apprenants afin de comprendre les écarts entre leurs activités respectives d'expert et de novice, et des entretiens semi-directifs avec les acteurs périphériques (coordinateurs du projet, enseignants, DRH). In fine, nous souhaitons proposer des conjectures sur les leviers situationnels du développement professionnel de cadres et d'ingénieurs en logistique novices.

Bibliographie :

Barbier J.-M. (2007), Les dispositifs de formation : diversités et cohérences. Outils d'approche. Dans Encyclopédie de la formation sous la direction de J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbolan, Paris : PUF, 223-249.

*Intervenant

†Auteur correspondant: mehdi.boudjaoui@univ-lille1.fr

Barbier J.-M. (2011), L'action de diriger. Dans Barbier J.-M., Chauvigné C. et Vitali M.-L., Diriger : un travail. Paris : l'Harmattan, 61-84.

Baron X. (2001). Penser la productivité du travail immatériel et qualifié ? dans Bouffartigue P., Cadres : la grande rupture, Paris : la découverte.

Hahn C., Alexandre-Bailly F, Geay A. & Vignon C. (2008) (dir.). Former les managers : Quand l'alternance s'invite dans le débat. Paris : Vuibert.

Langa P. (1997), L'activité des cadres : un objet d'étude, Performances Humaines et Techniques, n°91, 25-30

Pastré P. (2011), la didactique professionnelle, Paris : PUF.

Rabardel P. et Samurçai, R. (2006). De l'apprentissage par les artefacts à l'apprentissage médiatisé par les instruments. Dans Sujets, activités, environnements. Approches transversales, sous la direction de J-M Barbier et M Durant, Paris : Presses Universitaires de France, p.31-60.

Rogard V. et Béguin P. (1997), L'ergonomie au risque du travail des cadres, Performances Humaines et Techniques, n°91, 8-10

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

Mots-Clés: Mots clés : alternance –cadres, ingénieurs– pédagogie universitaire –dispositif

Les voies de la professionnalisation de l'enseignement supérieur en Espagne : entre développements exogènes et transformations endogènes

Mehdi Boudjaoui * ^{1,2}, Jorgina Roure-Niubó *

¹ Boudjaoui (MB) – Université de Lille 1 – Université de Lille 1, France

² Centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille (CIREL) – Université Lille I - Sciences et technologies : EA4354, Université Lille III - Sciences humaines et sociales : EA4354 – Département Sciences de l'éducation et de la formation des adultes Laboratoire Trigone-CIREL bâtiment B5/6 - cité scientifique 59655 Villeneuve d'Ascq cedex - France, France

La notion de professionnalisation n'est pas facile à cerner car elle peut faire l'objet de multiples usages scientifiques (Bourdoncle, 2000) et sociaux (Wittorski, 2007). Parmi les trois acceptions que Wittorski (2008) propose, nous nous intéressons à la professionnalisation de la formation en tant que discours, pratiques éducatives, et processus de développement professionnel des individus. Dans ce champ de recherche, la question de la professionnalisation de l'université a fait l'objet de multiples travaux en France. En termes historiques, si nous retrouvons en France le modèle ancien de l'universitarisation de formations à une profession comme dans les facultés de droit et de médecine (Bourdoncle, 1994), le développement d'un enseignement supérieur professionnalisé s'est fait d'abord en dehors de l'université avec la création par Napoléon du modèle élitiste des Grandes Ecoles. Ensuite, à partir des années 1960, l'Etat va créer avec la massification universitaire un nombre important de diplômes professionnalisés qui vont générer une offre de formation peu régulée au niveau local (Mignot Gérard, Musselin, 2001), et ce bien avant les injonctions européenne à la professionnalisation (processus de Bologne et Lisbonne). Ces diplômes vont reprendre certains traits du modèle des Grandes Ecoles : sélection à l'entrée, curricula rédigés à partir de savoirs professionnels et de compétences, stages pratiques et parfois alternance, intervenants issus du monde professionnel, etc. (Bourdoncle, 2000 ; Rose 2008). Néanmoins, plusieurs recherches empiriques vont démontrer que cette professionnalisation va s'avérer le plus souvent superficielle. La "logique de l'offre" académique va persister au détriment d'une "logique de la demande" professionnelle (Mignot-Gérard, Musselin, 2001 ; Maillard et Veneau, 2003), et les pratiques pédagogiques et didactiques vont peu évoluer même, avec l'extension de l'alternance sous contrat de travail au début des années 2000 (Le Boterf, 2008 ; Hahn et al. 2008). Ce phénomène fait dire à Barbier et Wittorski (2015) que la professionnalisation pour les milieux de formation relève également de l'affichage social. Peut-on retrouver ces mêmes caractéristiques dans un autre contexte ? Avec le taux de chômage des moins de 25 ans le plus élevé de l'union européenne et de la zone OCDE (Eurostat, 2012), l'Espagne vit une crise sociale sans précédent au niveau de sa jeunesse. Cette situation amplifie d'autres phénomènes : émigration, déclassement des diplômés, etc. Certes, les causes sont d'abord conjoncturelles avec l'effet cumulé des crises économiques de 2008 et 2010, et des politiques d'austérité. Pour l'OCDE (Scarpetta, Sonnet et Manfredi, 2010), les causes sont aussi structurelles avec une formation en alternance peu développée, et un enseignement supérieur massifié et peu professionnalisé. De manière générale, en dehors de quelques exceptions, la transition entre les études et le travail

*Intervenant

reste mal organisée au niveau postsecondaire en Espagne ; même si la durée des stages pratiques à l'université a été accrue récemment par l'Etat central. L'enseignement supérieur espagnol est donc soumis aux mêmes exigences supranationales de professionnalisation que la France (Barbier et Wittorski, 2015), mais avec une volonté réformatrice moins affirmée dans les politiques éducatives nationales. En retenant l'alternance sous statut salarié dans l'enseignement supérieur comme analyseur, nous souhaitons comprendre les formes que peut revêtir, dans un état décentralisé comme l'Espagne, la professionnalisation de l'enseignement supérieur. A cette fin, nous avons analysé de manière comparative deux cas (Yin, 1989) d'expérimentation locale dans lesquels nous avons mené des entretiens qualitatifs avec les principaux acteurs. Le premier cas est la création en dehors de l'institution universitaire d'une école d'ingénieurs en alternance, l'Instituto Máquina Herramienta (IMH), par les acteurs socio-économiques d'un territoire industriel en reconversion du Pays basque. Ce cas constitue une forme exogène de professionnalisation de l'enseignement supérieur. Le second cas est l'université d'une ville moyenne de Catalogne : l'Universitat de Lleida. Cette fois ce sont des acteurs universitaires qui ont mobilisé un réseau d'entreprises agroalimentaires et de transport du territoire afin d'expérimenter un master alterné en logistique. Ce second cas constitue une forme de professionnalisation endogène de l'Université. A partir de ce dernier terrain, nous souhaitons approfondir l'analyse dans une perspective de pédagogie universitaire (De Ketele, 2010) en nous intéressant aux effets du dispositif sur le développement professionnel des apprenants.

Barbier J.-M. et Wittorski R. La formation des adultes, lieu de recompositions ? Revue française de pédagogie [En ligne], 190 | janvier-février-mars 2015, mis en ligne le 31 mars 2015, consulté le 11 janvier 2016. URL : <http://rfp.revues.org/4672>

Bourdoncle R (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. Recherche et Formation, n°35.

Bourdoncle R. (1994). L'Université et ses professions. Paris : l'Harmattan.

De Ketele J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. Revue française de pédagogie.

Eurostat (2012). Communiqué de presse. Euroindicateurs, consulté en 2012, <http://ec.europa.eu/eurostat>

Hahn C., Alexandre-Bailly F, Geay A. et Vignon C. (Dir.). Former les managers: Quand l'alternance s'invite dans le débat. Paris: Vuibert, 2008.

Le Boterf G. (2008). Des cursus professionnalisants ou par compétences à l'Université : enjeux, craintes et modalités. Actualité de la formation permanente, n°209.

Maillard D. et Veneau P. (2006). Les licences professionnelles. Formes et sens pluriels de la professionnalisation à l'Université. Sociétés Contemporaine, 2006, n°62.

Mignot-Gérard S. et Musselin C. (2001). L'offre de formation universitaire : à la recherche de nouvelles régulations. Éducation et Sociétés, n°8.

Rose J. (2008). La professionnalisation des études supérieures. Tendances, acteurs et formes concrètes. Relief échanges du CEREQ, n°25.

Wittorski R. (2007). Professionnalisation et développement professionnel. Paris : L'harmattan.

Wittorski R. (2008). Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés. Formation Emploi, n°101.

Yin, R. (1984, réed.1989). Case study research, Design and methods. Newbury Park. CA : Sage.

Mots-Clés: enseignant supérieur, alternance, professionnalisation, ingénieurs

Patients chroniques pluripathologiques, quel modèle d'éducation thérapeutique du patient ?

Application dans les Maisons de Santé Pluriprofessionnelles

Nadia Boudraï Mihoubi * ¹, Francois Frete ², Cyril Crozet * ^{† 1}

¹ Laboratoire Educations et Pratiques de Santé (LEPS EA 3412) – Université Sorbonne Paris Cité (USPC), université Paris 13 – U.F.R. SMBH Léonard de Vinci 74, rue Marcel Cachin Bobigny F.93017, France

² Caisse Centrale de la Mutualité Sociale Agricole (CCMSA) – CCMSA – 40 rue Jean Jaurès Les Mercuriales 93 547 Bagnolet cedex, France

Constat : face à la forte prévalence des maladies chroniques et la sous-estimation des multi-morbidités [1,2], l'ETP est indissociable de la prise en charge des maladies chroniques. La plupart des programmes sont conçus en fonction d'une seule pathologie, mais on ne sait pas comment éduquer concrètement un patient atteint de plusieurs maladies [3].

Objectif : concevoir, valider et expérimenter un modèle opérationnel d'ETP pour patients pluripathologiques chroniques, éduqués par des équipes de maisons de santé pluriprofessionnelles.

Théorie

La pédagogie différenciée [4-8] permet de répondre à des besoins d'apprentissage distincts tout en conduisant des patients à des buts communs. C'est le modèle didactique auquel nous nous référons pour la mise en œuvre de l'ETP des patients pluripathologiques.

À l'issue du diagnostic éducatif, le patient exprime ses choix d'apprentissage et bénéficie d'un parcours éducatif à la carte en particulier dans les modules monopathologie.

Les compétences sont issues de modèles théoriques d'éducation [9, 10] et de l'observation de programmes et de pratiques d'ETP pour des patients atteints de maladie chronique [11, 12].

Le patient peut faire valoir un autre ordre de priorité lié à son ressenti des pathologies qu'il présente et solliciter une aide pédagogique différente. Le programme d'ETP, évolue et devient un véritable assemblage construit sur mesure avec lui [12].

Contextualisation

L'âge d'apparition de la pluripathologie commence dès la quarantaine et, à plus de 85 ans, on peut accumuler jusqu'à 8 pathologies [13].

Les données épidémiologiques de la Mutualité Sociale Agricole montrent que 43,8 % des patients diabétiques et 47,8% des patients bronchitiques ont aussi une maladie cardiovasculaire

*Intervenant

[†] Auteur correspondant: crozet@univ-paris13.fr

[13].

La littérature internationale sur les programmes d'ETP pour patients pluripathologiques montre que peu de programmes leur permettent de reconnaître les signes et symptômes vitaux et à prioriser leurs maladies, ce qui constitue selon nous une faiblesse pédagogique (multiplication des séances et allongement du programme) [14, 15].

Question de recherche

Concevoir et valider un modèle opérationnel d'ETP pour patients atteints de plusieurs pathologies chroniques, éduqués par des équipes de maisons de santé pluriprofessionnelles.

Évaluer les effets de ce modèle expérimental à plusieurs niveaux : patients, équipes éducatives, structures (MSP), dans leurs aspects organisationnels et médico-économiques.

Méthode

Nous avons opté pour une recherche interventionnelle à caractère systémique et multi centrique : conception du modèle pédagogique expérimental, formation des éducateurs soignants, évaluations.

En réunissant concepteurs, experts, acteurs du projet et patients, nous avons réalisé 2 focus group sur l'identification des besoins éducatifs des patients pluripathologiques et les conditions de faisabilité d'une ETP à partir des MSP, ainsi qu'une méthode Delphi [16] pour valider le modèle. L'évaluation des patients éduqués a porté sur les effets cognitifs, psychosociaux et bio-cliniques à 6 mois. Les équipes des MSP ont été questionnées sur leurs nouvelles pratiques d'ETP et sur la généralisation du modèle.

Résultat

Les pathologies retenues sont les maladies cardiovasculaires, le diabète, les broncho-pneumopathies chroniques obstructives.

L'ETP pour patients pluripathologiques privilégie l'acquisition de compétences transversales à la gestion quotidienne de plusieurs maladies. Un module commun aux différentes pathologies représente l'essentiel de la formation. Il est centré sur la priorisation, la compréhension des traitements, la gestion des crises, la diététique, l'activité physique et l'aide. Des modules monopathologiques centrés sur les aspects spécifiques à chaque maladie complètent le tronc commun.

L'expérimentation menée par 7 soignants-éducateurs, formés spécifiquement au modèle, a bénéficié en 2015 à 48 patients dans 2 MSP rurales.

Conclusion

Le modèle consiste en 5 séances d'ETP dont une consacrée au diagnostic éducatif avant la formation et une dédiée à l'évaluation personnalisée après la formation.

La pédagogie différenciée inspire l'architecture de ce modèle expérimental. Il est attendu une compréhension intégrée par les patients, de leurs maladies, des traitements et un accroissement de leurs compétences à gérer des situations de santé complexes.

Les résultats en termes de modélisation de l'éducation thérapeutique devraient permettre de fournir des repères pour la programmation de l'offre éducative et son organisation en complémentarité de programmes d'éducation thérapeutique " monopathologie ".

Références

1. Barnett K, Mercer SW, Norbury M, et al. Epidemiology of multimorbidity and implications for health care, research, and medical education : a cross-sectional study, *Lancet* 2012;380:37-43
2. Tinetti ME. Designing health care for the most common chronic condition-multimorbidity, *JAMA* 2012;307:2493-4
3. Smith SM, Soubhi H, Fortin M, et al. Managing patients with multimorbidity: systematic review of interventions in primary care and community settings. *BMJ* 2012;345:e5205
4. de Lagaranderie A., Profils pédagogiques, Paris, Edition Bayard Jeunesse, 1980.
5. Meirieu Ph., L'école mode d'emploi, Paris, ESF Editeur, 1995.
6. Piaget J., Psychologie et pédagogie, Paris, Denoël, 1969.
7. Freinet C., in Meirieu Ph., Apprendre...oui mais comment, ESF Editeur, Paris, 1987.
8. Huberman M., Maîtriser les processus d'apprentissage, Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise, Paris, Delachaux et Niestlé, 1988.
9. d'Ivernois JF, Gagnayre R., Apprendre à éduquer le patient, Paris, 3ème éd. Paris, Maloine, 2011.
10. H.A.S., Auto-évaluation annuelle d'un programme d'éducation thérapeutique du patient Guide pour les coordonnateurs et les équipes, 2012.
11. Bayliss EA, Bosworth HB, Noel PH, et al. Supporting self-management for patients with complex medical needs : recommendations of a working group. *Chronic Illness* 2007; 3:167-175.
12. d'Ivernois JF, Gagnayre R. Education thérapeutique chez les patients pluripathologiques, Propositions pour la conception de nouveaux programmes d'ETP. *Education Thérapeutique du Patient - Therapeutic Patient Education* 2012;5:201-4.
13. Direction des Etudes Recherches et Statistiques, Mutualité Sociale Agricole, Tableau de bord Affections de Longue Durée : incidence 2011 et prévalence au 31/12/2011, 2012.
14. Bayliss EA, Bosworth HB, Noel PH, et al. Supporting self-management for patients with complex medical needs: recommendations of a working group. *Chronic Illness* 2007; 3:167-175.
15. Bratzke L, Muehrer RJ, Kehl KA, et al. Self-management priority setting and decision-making in adults with multimorbidity: A narrative review of literature, *International Journal of Nursing Studies* 10/2014
16. Booto Ekionea JP, Prosper B, Plaisent M., Consensus par la méthode Delphi sur les con-

cepts clés des capacités organisationnelles spécifiques de la gestion des connaissances, Revue Recherches qualitatives ; 29(3), Entretiens de groupe : concepts, usages et ancrages, Québec, 2011

Cette recherche a bénéficié de l'aide conjointe de la DGS, INCA et MSA pour l'appel à projet IReSP, 2012.

Mots-Clés: éducation thérapeutique patient, pluripathologie, modélisation, programme, maison de santé pluriprofessionnelle, pédagogie différenciée

Les enseignants et les savoirs qu'ils transmettent : question de contenu ou de forme ?

Mathieu Bouhon ^{*† 1}

¹ Université de Louvain (UCL) – Place Montesquieu, 1/14 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

L'approche didactique contribue à éclairer une facette importante du métier enseignant, celle des savoirs. Elle vise à répondre à des questions telles que : quels savoirs scolaires les enseignants construisent-ils avec leurs élèves ? Quelles formes ou structures donnent-ils au savoir qu'ils transmettent ? Comment l'objet de savoir est-il mis en scène, comment les enseignants le rendent-ils accessible à leurs élèves ?

L'analyse didactique trouve tout son intérêt aujourd'hui si on convient que les savoirs scolaires sont au cœur de la culture scolaire (Chervel, 1998) et de l'identité des enseignants, particulièrement des enseignants du secondaire et que cette culture et cette identité sont l'objet d'un malaise important (Barrère, 2002). Les enseignants éprouvent une perte de légitimité de savoirs qu'ils enseignent face aux nouvelles générations d'élèves, de même témoignent-ils d'un sentiment de dépossession de leur métier face aux politiques éducatives et aux prescrits des réformes pédagogiques. Les savoirs transmis par les enseignants sont en effet souvent décrits comme trop encyclopédiques, décalés, morcelés, décontextualisés et servant tout autant, sinon plus, à sélectionner et orienter qu'à former et instruire (Forquin, 2008). L'injonction leur est souvent faite de "redonner du sens" aux savoirs, de proposer des contenus "authentiques", "essentiels", formant le socle d'une éducation pour la vie, auquel tous ont droit, sans distinction de classe ou d'origine, et visant la meilleure intégration possible dans une société en pleines mutations technologiques, économiques, sociales et culturelles. De même leur demande-t-on régulièrement de réduire la place accordée aux savoirs qu'ils ont l'habitude d'enseigner au profit de nouveaux objets comme les compétences ou les "éducations" ... à la citoyenneté, au développement durable, aux nouvelles technologies de l'information, au vivre ensemble.

Dans cette contribution, nous tenterons de montrer comment les savoirs scolaires sont tout autant sinon plus une question de forme que de contenu. Nous adossant à la théorie de la transposition didactique (Chevallard & Johsua, 1991), plus particulièrement celle de l'objet enseigné (Schneuwly, Dolz & Ronveaux, 2009), nous veillerons à décrire la forme typiquement scolaire des savoirs transmis à l'école à partir de données de recherche issues de l'analyse de séquences d'enseignement filmées dans 12 classes d'histoire du secondaire en Belgique francophone. La retranscription des données audiovisuelles et leur réduction sous forme de synopsis permettent de faire ressortir la manière dont les objets de savoir sont construits à travers l'agencement des contenus, la succession des activités et l'organisation des supports.

En conclusion, nous reviendrons sur la question du malaise enseignant face aux savoirs à transmettre et sur la pertinence d'introduire de nouveaux objets d'enseignement ou de définir de nouveaux programmes sans penser préalablement à vouloir réformer la forme typiquement scolaire des savoirs.

^{*}Intervenant

[†]Auteur correspondant: mathieu.bouhon@uclouvain.be

Barrère, A. (2002). Les enseignants au travail routines incertaines. Paris Budapest Torino, l'Harmattan.

Chevallard, Y., & Johsua, M.-A. (1991). La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné Suivi de Un exemple de la transposition didactique ([2e éd. revue et augm.] ed.). [Grenoble]: la Pensée sauvage.

Chervel, A. (1998). La culture scolaire: une approche historique. Paris: Belin.

Forquin, J.-C. (Ed.). (2008). Sociologie du curriculum. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Schneuwly, B., Dolz, J., & Ronveaux, C. (Eds.). (2009). Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Mots-Clés: savoirs scolaires, métier d'enseignant

Quelles conceptions de l'informatique et des technologies des élèves de cycle 3 ? Préalables et évolutions suite à l'expérimentation DALIE (Didactique et apprentissage de l'informatique à l'école)

Laetitia Boulc'h ^{*} ¹, François-Xavier Bernard ^{*}

1

¹ EA.4071 EDA (Ecole, Discours, Apprentissages) – Université Paris Descartes – France

Titre du symposium dans lequel s'insère cette communication : L'informatique à l'école primaire : l'enseigner, l'apprendre, l'utiliser. Retour sur les travaux de la recherche ANR DALIE.
Résumé de la communication

Les nouveaux programmes de l'école primaire réactualisent la question de l'informatique comme objet d'enseignement et non plus seulement comme outils pour l'enseignement (Baron, Drot-Delange, Grandbastien & Tort, 2015). Le projet ANR DALIE (Didactique et apprentissage de l'informatique à l'école) expérimente les bases d'un curriculum articulant trois volets de compétences et de savoirs liés à l'informatique : 1. programmation et robotique ; 2. traitement, production et manipulation de données numérisées ; 3. éléments de culture numérique.

Au cours de cette expérimentation, différents enseignants de primaire ont testé des logiciels de programmation pour enfants (Scratch) et/ou des robots programmables dans une approche de type " pédagogie de projet " lors d'un travail collectif sur des situations-problèmes.

Nous avons associé à l'étude générale de l'activité des enseignants en situation, une analyse des conceptions que les élèves se font de l'informatique. Concrètement une douzaine de focus groups constitués de quatre à six élèves ont été réalisés avant et après les expérimentations. Les discussions ont permis d'appréhender leurs pratiques sociales et scolaires des technologies numériques, leurs connaissances de certains concepts informatiques, leurs représentations des technologies informatisées et d'en apprécier l'évolution (Fluckiger, 2008).

Nous présenterons les résultats de ces échanges en nous focalisant sur deux classes parisiennes de cycle 3 (CM1 et CM2). Accueillant chacune des élèves issus de milieux favorisés, elles se différencient par les choix opérés par les enseignants : l'un a décidé de ne travailler la programmation qu'à partir du logiciel Scratch (travail des aspects narratifs à partir de l'élaboration d'histoires scénarisées et création de jeux d'arcade), l'autre y associe un travail de manipulation sur des robots Thymio et des activités " débranchées " visant à introduire des notions simples d'algorithmique.

^{*}Intervenant

L'expérimentation qui prendra fin au printemps 2016 nous permettra donc d'analyser les conceptions préalables des élèves et leur évolution, mais aussi de rendre compte de l'incidence des choix pédagogiques (Lagrange, 2000) et des supports d'activités par les enseignants sur la possibilité de faire passer des notions d'informatique, de programmation, d'algorithmique aux élèves et surtout de les aider à les conceptualiser.

Regard réflexif sur la question de recherche

Notre recherche s'appuie sur un contexte sociétal qui se caractérise par de profondes évolutions concernant la place et le rôle des TICE dans les programmes du primaire. En France, les nouveaux programmes de l'enseignement obligatoire indiquent en effet que les décideurs institutionnels prennent progressivement conscience de l'importance de passer de la maîtrise des outils informatiques à l'acquisition de connaissances informatiques. Mais comment assurer le passage de la prise en main aux savoirs ? L'apparition de nouveaux environnements de programmation laisse entrevoir de nombreuses possibilités et nous amène à nous questionner sur la manière dont ils peuvent s'intégrer dans les classes et modifier les connaissances et conceptions des élèves.

Références bibliographiques

Baron, G.-L., Drot-Delange, B., Grandbastien, M., & Tort, F. (2015). Enseignement de l'informatique dans le secondaire en France. Un retour de balancier ?? In G.-L. Baron, E. Bruillard, & B. Drot-Delange (Éd.), *Informatique en éducation ? : perspectives curriculaires et didactiques* (p.83-104). Clermont-Ferrand, France : Presses universitaires Blaise-Pascal.

Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue française de pédagogie*, (163), 51–61.

Lagrange, J.-B. (2000). L'intégration d'instruments informatiques dans l'enseignement : une approche par les techniques. *Educational Studies in Mathematics* 43(1), 1-30

Mots-Clés: Informatique, robot, programmation, cycle 3, représentations, DALIE

Les perceptions d'étudiants universitaires sur l'utilisation d'un livre numérique en contexte de classe inversée

Karim Boumazguida ^{*† 1}, Lionel Mélot ^{* ‡ 1}, Gaëtan Temperman ^{* § 1}

¹ Université de Mons (UMONS) – 20, Place du Parc 7000 Mons, Belgique

Korat & Shamir (2008) ont mis en avant que le livre numérique est susceptible de favoriser l'apprentissage, et ce, comme le développent Mutalib Embong, et al. (2012) citant Casey (1994), notamment grâce aux ressources multimedias qu'il renferme (possibilités d'agrandissements; recherche automatisée; surlignage ; annotation ; présence de médias sonores, visuels, d'hypertextes, d'exercices...) à tous les niveaux d'enseignement.

Dans notre recherche, nous analysons les perceptions d'étudiants universitaires sur l'utilisation d'un livre numérique dans deux contextes d'enseignement différents : un enseignement traditionnel et un enseignement de type " classe inversée ". Dans le premier contexte, les étudiants utilisent le livre numérique à l'issue de la séance de cours en auditoire alors que dans le second contexte ils l'utilisent préalablement au cours. Notre question principale de recherche étant : le moment de l'utilisation du livre numérique dans une séquence d'apprentissage influence-t-il les perceptions des apprenants?

Notre échantillon se compose de 43 sujets inscrits en Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation à l'Université de Mons en Belgique. Au terme de leur expérience d'apprentissage, ils ont été invités à remplir un questionnaire d'opinion en ligne constitué de 31 questions, dont 24 questions fermées (échelle de Likert à 6 niveaux).

Plusieurs résultats intéressants ressortent de notre analyse. Les étudiants qui manipulent le livre numérique après le cours semblent plus satisfaits (86 % d'avis positifs vs 82 % d'avis positifs), plus concentrés (76 % vs 74 %) et plus motivés (81 % vs 78 %) que ceux l'ayant manipulé au préalable. De plus, ils estiment avoir mémorisé une plus grande quantité d'informations (80 % vs 74 %).

Au sujet de la perception des apprenants quant à leur expérience avec le livre numérique, notre recherche témoigne que lorsque ceux-ci découvrent le livre numérique après le cours, ils semblent en apprécier davantage les modalités d'utilisation. Aussi, le fait que les étudiants s'approprient le livre numérique après le cours en présentiel semble être source de satisfaction quant à son utilisation. Cela peut expliquer un engouement plus important à manipuler cet outil qui fait échos à un apprentissage préalable et la motivation d'en savoir plus sur le contenu abordé par l'enseignant.

Ces résultats se révèlent plutôt contre-intuitifs dans la mesure où ce sont les étudiants ayant bénéficié du livre après l'apprentissage et exprimant un avis positif qui ont eu une progression

*Intervenant

† Auteur correspondant: karim.boumazguida@umons.ac.be

‡ Auteur correspondant: Lionel.Melot@umons.ac.be

§ Auteur correspondant: gaetan.temperman@umons.ac.be

dans l'apprentissage moindre que les étudiants ayant bénéficié du livre avant le cours. Il correspond en cela au paradoxe " performance-préférence " souvent mis en évidence dans la littérature en technologie de l'éducation (Amadiou & Tricot, 2014).

À propos de la concentration, notre analyse indique que les étudiants parcourant le livre numérique après le cours ne semblent pas bénéficier d'une concentration plus importante durant la manipulation de ce support que lorsqu'ils en bénéficient avant le cours.

En outre, concernant la perception des élèves qui bénéficient du livre numérique avant le cours en présentiel en termes de mémorisation, nous pouvons justifier qu'elle est légitimement inférieure par rapport aux apprenants qui ont déjà bénéficié du cours avec l'enseignant de par la nature même du support (hypertextuel, défilement,...) et la difficulté d'établir des liens avec leur déjà-là.

À l'inverse de l'idée avancée par Kim, Kim, Khera, et Getman (2014), la modalité d'apprentissage, à savoir la classe inversée, ne semble pas agir plus positivement sur les perceptions des étudiants que dans un système d'enseignement traditionnel. Au regard de ces résultats, cela suscite une interrogation quant à la mise en place d'un dispositif de classe inversée nécessitant une préparation en amont plus conséquente. En outre, demeurons prudents, car comme le souligne Lucke (2014) citant Marton & Säljö (1976), l'engouement des étudiants pour l'enseignement inversé n'est pas forcément synonyme de performance.

Mots-Clés: perceptions, livre numérique, classe inversée, médias éducatifs, enseignement universitaire

La normativité dans la construction des savoirs du corps

Vilma Bouratroff * ¹

¹ Centre de recherche interuniversitaire Expérience, Ressources et Education (EXPERICE) – Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis : EA3971 – 2 Rue de la Liberté, 93526 Saint-Denis, France

La normativité désigne la capacité de créer des normes et tout autant d'en changer. Georges Canguilhem nomme " normativité biologique " la capacité de l'organisme de fonctionner selon des normes tant à l'état normal que pathologique. Le projet de la thèse est d'explorer la normativité biologique dans la formation des kinésithérapeutes, le corps normal étant entendu comme une technologie politique de la normativité sociale. Une normalisation des corps est priorisée par des savoirs de l'anatomie, de la biomécanique, de la physiologie, et de physiopathologie et par des pratiques du toucher. Dans la présente communication, nous présenterons les résultats d'analyse de contenu des écrits et d'entretien semi-directifs des étudiants qui portent sur la normativité extra-discursive et intra-discursive de la clinique du toucher à travers l'étude de leur propre processus de subjectivation du corps normal . La normativité extra-discursive met en jeu les systèmes de savoir et pouvoir dans les dispositifs de formation (programmes, référentiels professionnels) par la normalisation des savoirs du corps normal et pathologique. La normativité intra-discursive met en jeu l'articulation entre les savoirs et les expériences cliniques. En référence aux travaux de Bernard Andrieu, nous présenterons les analyses des écrits et des discours à partir du corps décrit, du corps vécu et du corps vivant pour aborder les processus de subjectivation des étudiants à partir des normes incorporées du corps normal pendant la formation.

Bibliographie

Andrieu, B. (2002). Nouvelle philosophie du corps, Paris, Editions Erès.

Canguilhem, G. (2005) Nouvelles réflexions concernant le normal et le pathologique (1963-1966), Le normal et le pathologique, Paris, PUF.

Foucault, M. (1963) La naissance de la clinique, Paris, PUF.

Foucault, M. (2001) L'herméneutique du sujet, Paris, Seuil/Gallimard.

Giroux, E. (2010) Après Canguilhem : Définir la santé et la maladie, Paris, PUF.

Mots-Clés: normativité, savoirs, subjectivation, étudiants kinésithérapeutes.

*Intervenant

La transmission des savoirs professionnels, à la croisée des conditions organisationnelles et individuelles : subjectivation, sécurité psychologique et réflexivité

Etienne Bourgeois ^{*}, Julie Allegra ¹, Cécilia Mornata ¹

¹ Université de Genève – Suisse

Notre contribution fait le point sur des questionnements actuels concernant l'apprentissage en contexte de travail. La littérature scientifique s'est développée sur le sujet ces dernières années, surtout du côté anglophone. Il serait impossible de cartographier l'ensemble des approches épistémologiques, théoriques et méthodologiques qui traversent cette littérature (Bourgeois & Durand 2012, Dochy et al. 2011, Filliettaz & Billett 2015, Lyons 2010, Malloch et al. 2010, Manuti et al. 2015, Tynjala 2008). Sur les traces d'une des figures de la recherche dans le domaine, Stephen Billett (2001, 2010) il est aujourd'hui courant de s'interroger sur le processus et les conditions de l'apprentissage en situation de travail à la lumière des interactions entre facteurs individuels et situationnels. C'est dans cette perspective que s'inscrivent les travaux menés par notre équipe. Nous présenterons les questions théoriques et empiriques autour de la problématique de la transmission des savoirs professionnels en contexte de travail (Burnay 2011, Burnay & Klein 2009, Chevallier 1991) autour de trois axes, étroitement interreliés.

Il s'agit tout d'abord de rendre compte du processus de subjectivation, au travers duquel, au départ d'une relation d'identification et de dépendance à la figure du " maître ", l'apprenti s'affirme progressivement comme sujet, en conquérant autonomie, indépendance et différenciation, sur les plans affectif, cognitif et identitaire (Caillé 2011, Ka'ës 2011, Rancière 1987, Richard & Wainrib, 2006). Nos recherches en cours visent à rendre compte de façon opérationnelle le processus et les conditions qui le soutiennent, tant du côté du formé, que du formateur et de l'environnement de travail et de formation (Bourgeois et al. 2015, Delannoy 2005, Salzberger-Wittenberg et al. 1983).

Le deuxième axe d'investigation concerne une condition qui apparaît fondamentale pour l'apprentissage en situation de travail, à savoir, la sécurité psychologique. Celle-ci se définit par la perception du degré de sécurité (ou de menace) que l'environnement de travail représente pour le collaborateur en termes d'image de soi lorsqu'il prend le risque de se montrer ignorant, incompetent, critique ou négatif vis-à-vis de l'activité, autant de comportements pourtant nécessaire pour l'apprentissage (Carmeli, 2007, Edmondson 1999, Edmondson & Lei, 2014, Mornata 2014, Mornata & Bourgeois 2012).

Enfin, notre troisième axe concerne les modalités cognitives d'apprentissage en situation de travail. La littérature, depuis Schön (1983), a mis en évidence le rôle de la réflexivité (Lyons 2010). Tentant de dépasser le caractère relativement flou, voire idéologique, de ce concept, nous explorons la diversité des modalités d'apprentissage (observation, mimétisme, essais et erreurs, transmission verbale) et la façon dont elles s'articulent précisément avec les processus réflexifs, en nous appuyant notamment sur la notion deweyenne d'expérience (Bourgeois 2013, 2014a,

^{*}Intervenant

2014b, Bourgeois & Mornata, 2012).

Bibliographie

Bourgeois, E. & Mornata, C. (2012). Apprendre et transmettre le travail. In E. Bourgeois & M. Durand (Eds.), *Apprendre au travail* (pp. 33-51). Paris: Presses universitaires de France.

Bourgeois, E. (2013). Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey. In L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois, & M. Durand (Eds.), *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 13-38). Paris: P.U.F.

Bourgeois, E. (2014a). Expérience et figures de l'apprentissage adulte. In Janette Friedrich & Juan Carlos Pita Castro (Eds.), *Recherches en formation des adultes. Un dialogue entre concepts et réalité* (pp. 69-92). Dijon: Editions Raison et Passions.

Bourgeois, E. (2014b). Les figures de l'apprentissage au travail. Au-delà de la réflexivité. In E. Bourgeois & S. Enlart (Eds.), *Apprendre dans l'entreprise* (pp. 149-165). Paris: Presses Universitaires de France.

Bourgeois, E., Allegra, J., & Mornata, C. (2015). Transmission and Individuation in the Workplace. In L. Filliettaz & S. Billett (Eds.), *Francophone Perspectives of Learning Through Work. Conceptions, Traditions and Practices* (pp. 303-322). Cham (Switzerland): Springer international Publishing AG.

Brook, Peter. (1977). *L'espace vide. Ecrits sur le théâtre*. Paris: Editions du Seuil.

Burnay, N. (Ed.) (2011). *Transmission, mémoire et reconnaissance*. Fribourg: Presses Universitaires de Fribourg.

Burnay, N., & Klein, A. (Eds.). (2009). *Figures contemporaines de la transmission*. Namur: Presses Universitaires de Namur.

Caillé, Alain (Ed.) (2011). *Emancipation, individuation, subjectivation*. Revue du MAUSS n° 38. Paris: La Découverte MAUSS.

Carmeli, A. (2007). Social capital, psychological safety and learning behaviours from failure in organisations. *Long Range Planning*, 40(1), 30-44.

Chevallier, D. (Ed.) (1991). *Savoir faire et pouvoir transmettre*. Paris: Editions de la Maison des sciences de l'homme.

Delannoy C. (2005). *La motivation. Désir de savoir décision d'apprendre* : Paris : Hachette.

Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2014). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.*, 1(1), 23-43.

Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative science quarterly*, 44(2), 350-383.

Filliettaz, L. & Billett, S. (Eds.) (2015), *Francophone Perspectives of Learning Through Work*.

Conceptions, Traditions and Practices (pp. 303-322). Cham (Switzerland): Springer international Publishing AG

Ka'és, R. (2011). Désir de former, formation par le groupe et transmission des savoirs. In R. Ka'és & C. Desvignes (Eds.), *Le travail psychique de la formation* (pp. 1-35). Paris: Dunod.

Lyons, N. (Ed.) (2010). *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry*. New York: Springer.

McDougall, Joyce. (1982). *Théâtres du Je*. Paris: Gallimard.

Manuti, A., Pastore, S., Scardigno, A. F., Giancaspro, M. L., & Morciano, D. (2015). Formal and informal learning in the workplace: a research review. *International Journal of Training and Development*, 19(1), 1-17.

Meirieu, Philippe. (2013). *Frankenstein pédagogue* (13th ed.). Paris: ESF.

Mornata, C. (2014). La sécurité psychologique ou comment démystifier l'apprentissage en situation de travail pour le repenser autrement. In E. Bourgeois & S. Enlart (Eds.), *Apprendre dans l'entreprise* (pp. 177-191). Paris: Presses Universitaires de France.

Mornata, C., & Bourgeois, E. (2012). Apprendre en situation de travail: à quelles conditions ? In E. Bourgeois & M. Durand (Eds.), *Apprendre au travail* (pp. 53-67). Paris: Presses universitaires de France.

Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris: 10/18 Fayard.

Richard, F., & Wainrib, S. (2006). *La subjectivation*. Paris: Dunod.

Salzberger-Wittenberg, I., Williams, G. & Osborne, E. (1983). *The emotional experience of learning and teaching*. London : Karnacbooks

Sch'ón, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.

Mots-Clés: Apprentissage/subjectivation

Influence de la réforme LMD sur la compétence de gestion de classe chez les étudiants stagiaires en éducation physique.

Mohamed Sami Bouzid * ¹

¹ Institut Supérieur de l'Education et de la Formation Continue de Tunis (ISEFC). – Tunisie

La formation universitaire en Tunisie a connu des changements structuraux profonds sur le plan des cursus de formation de l'enseignement à l'éducation physique et sportive (ÉPS) suite l'adoption du système LMD en 2006. Cette réforme s'est traduite par le raccourcissement de la formation de quatre ans à trois ans. Ce faisant, elle a laissé une place moins importante au volet de la formation en milieu pratique. Comment ces changements curriculaires influent-ils sur la formation initiale en ÉPS en général et sur la compétence à gérer la classe en particulier ? L'objectif de cette étude était de recueillir la perception d'experts: (quatre inspecteurs pédagogiques et quatre superviseurs pédagogiques) dans le suivi des étudiants stagiaires quant aux répercussions des changements curriculaires sur la compétence des étudiants stagiaires à gérer de classe, une compétence très importante dans le processus enseignement-apprentissage (Desbiens, 2006). Les résultats obtenus ont révélé des habiletés souvent insuffisantes pour une gestion efficace de la classe.

Mots-Clés: Cursus de formation, gestion de classe, étudiant stagiaire

*Intervenant

Le Récit de Vie Anticipateur (RVA) ou comment prendre le temps de construire son avenir éloigné de la pression du marché de l'emploi

Manuela Braud * ¹

¹ Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN) – Université de Nantes : EA2661 – Chemin de la Censive du Tertre BP 81227 44312 Nantes cedex 3, France

En tant que doctorante en sciences de l'éducation et en formation en double cursus en master professionnel de psychologie de l'orientation, j'ai réalisé une recherche complémentaire à ma thèse de doctorat me permettant de faire des liens entre mon parcours de jeune chercheure et celui de jeune professionnelle. En effet, je me suis lancée dans une thèse en étant convaincue des aspects professionnalisants de ce parcours, pourtant peu reconnus en Sciences Humaines et Sociales, en me disant que je profiterais de mon double cursus pour obtenir un titre de psychologue mais également pour me créer un emploi sur mesure issu de ma réflexion sur ma triple formation en social, éducation et psychologie.

Ainsi, le développement de mon cabinet libéral en parallèle de ma formation m'a amenée à me questionner sur les enjeux de ma pratique et sur les attentes des personnes que j'allais accompagner. De plus, ma formation doctorale m'a amenée à revendiquer une certaine liberté de pensée et d'action. J'ai pu ainsi m'autoriser à mettre à distance les pressions du marché de l'emploi qui tendent à vouloir enfermer les personnes dans des logiques adéquationnistes du type : trouver une personne pour un emploi vacant, peu importe qui...

Non convaincue par cette injonction, j'ai tenté de créer via mon cabinet un espace d'accompagnement qui a pour but d'accompagner la personne à faire émerger et à mettre en œuvre des projets de vie associés à des projets professionnels. Je ne souhaite pas non plus ignorer le chômage et la précarité professionnelle qui continuent actuellement de progresser avec le dépassement de la barre symbolique du nombre de contrats signés en CDD sur les CDI entraînant davantage de réorientations professionnelles.

Mon intérêt se porte principalement sur les liens entre les parcours de vie et les parcours de formation-insertion professionnelle ceci dans une perspective de formation personnelle et d'amélioration de la qualité de vie. J'ai ainsi souhaité travailler à l'élaboration d'un outil répondant à ces objectifs.

Cette idée m'est venue du fait que je m'inscris, dans le cadre de ma thèse, dans le courant des histoires de vie en formation. J'ai alors cherché à faire avancer la réflexion sur les récits de vie tout en conciliant le fait de répondre à un déficit d'outil dans ce courant et dans le champ de l'orientation. La question de l'anticipation m'est alors apparue comme évidente. Les histoires de vie sont invariablement tournées vers le passé, j'ai alors souhaité tenté de développer un outil tourné, orienté vers le futur mais qui n'ignorerait pas pour autant le passé et ceci dans le but de drainer tout l'axe temporel du parcours de vie des personnes.

*Intervenant

L'objectif est donc d'expliciter l'histoire de vie de cet outil que j'ai appelé Récit de Vie Anticipateur RVA à travers sa genèse accompagnée de références théoriques, sa composition, ses objectifs et enfin son expérimentation auprès d'un groupe de personnes afin de tenter d'en faire émerger des effets possibles.

Ainsi, via le cadre de la recherche, j'ai développé un outil à destination des professionnels de terrain dans le domaine du conseil en évolution professionnelle : le Récit de Vie Anticipateur (RVA). Il consiste en une trame d'entretien qui permet une réflexion co-construite entre un accompagnateur et un accompagné au sujet de ses projets d'avenir.

Ce canevas est constitué de trois parties : une ayant pour objectif le futur, une issue du passé et une dernière à travers un monde imaginaire. L'exploration de ces trois niveaux se fait à chaque fois entre deux polarités : une positive et une négative.

La relation clinique dialogique (Lani-Bayle, 2010) qui s'instaure entre les deux personnes est garant du cadre. La posture du clinicien est essentielle. Elle s'illustre à travers le partenariat entre le chercheur et le sujet. Le RVA ne se réalise pas sur mais avec les personnes concernées. Il s'agit de concevoir la personne dans sa totalité, en contexte et dans sa singularité. Cette démarche permet de mettre en exergue la difficulté, la singularité, l'authenticité et la reconnaissance de chaque parcours de vie.

Cette méthode permet une compréhension en profondeur du sens que prennent les situations, les événements pour des sujets singuliers. Elle s'illustre par l'authenticité de la parole de la personne qui est différente de sa véracité. La lecture des faits par le sujet, le sens qu'elle met sur les événements est le matériau de base de cette méthodologie. L'objectif est d'aider le narrateur à " faire accoucher " certaines idées par une sorte de maïeutique de la pensée. Cela participe à la formation de la personne.

L'étude que j'ai menée à partir de cet outil a permis d'obtenir un retour d'expérience des personnes qui ont réalisé un RVA. Il en ressort que la posture de l'accompagnant a été appréciée par tous, elle est apparue comme " à l'écoute, objective, neutre, non jugeante, enthousiaste quant aux réponses, qui permet de se laisser-aller ". Une " dimension affective " a été relevée dans le sens de " prendre par la main au début de l'entretien " puis d'accompagner l'autonomie de la personne ; " On sent que tu as envie d'entendre ce que l'on a à te dire, c'est agréable, ça pousse à la communication ".

De plus, leur retour d'expérience indique une série d'effets conséquents. Selon eux, le RVA permet :

- d'aboutir à une meilleure connaissance de soi
- de prendre le temps de faire émerger des projets d'avenir
- de les verbaliser, les clarifier, les confronter, les structurer en profondeur
- de se remettre en question, de faire émerger des freins ou de prendre confiance en soi.

Bibliographie :

- Lani-Bayle, M. (2010). Le récit de (sa) vie, objectifs et effets. Chemins de formation 15,

13-20.

- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *Am. Psychol.* 41:954-69
- Pineau, G. & Le Grand, J.-L. (1996). *Les histoires de vie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Super, D. (1963). *Career development: self-concept theory; essays in vocational development*. New York : College Entrance Examination Board.
- Guichard, J. & Huteau, M. (2009). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod.

Mots-Clés: Récit de vie anticipateur, projets de vie, projets de formation, insertion professionnelle, clinique dialogique, sois possibles

Le développement de l'identité professionnelle de l'étudiant infirmier. Une expérimentation en clinique de l'activité

Béatrice Brignon *[†] ¹

¹ Apprentissage Didactique Evaluation Formation (EA 4671 ADEF) – Aix-Marseille Université – 32, Rue Eugène Cas, 13248 Marseille cedex 04, France

Rendre visible le processus mental de l'activité professionnelle est une volonté forte en formation. Investiguer la signification de l'activité réelle et les affects qui la sous-tendent concourt à la transformation de cette activité mais aussi au développement professionnel des sujets. L'appropriation des savoirs a alors tout intérêt à être conçue en connexion avec la diversité et la richesse des apprenants. C'est dans ce cadre que s'inscrit notre recherche. Nous avons étudié comment, chez les étudiants infirmiers, la préoccupation du soin bien fait interfère dans leur sentiment d'être capables de devenir professionnel. Des recherches ayant montré des progrès cognitifs lors d'interactions symétriques des pairs, notre postulat était que le débat entre étudiants sur le conflit de critères de qualité de soin a une double fonction. Les étudiants auraient la possibilité d'imaginer à la fois une autre façon de soigner et une autre façon d'être face au soin. La théorie historico-culturelle et l'analyse psychologique de l'activité en situation de travail nous ont permis de questionner le rapport entre le développement de l'activité et celui de l'identité professionnelle des étudiants infirmiers dans la situation discursive d'analyse qui les a réunis. Si les volets du développement professionnel " apprendre à faire son métier " et " apprendre à être à son métier " ont été mis en évidence, notre recherche porte sur leur rapport, ce qui n'avait pas été précisé jusqu'alors. Nous avons montré comment les coexplicitations menées en clinique de l'activité constituent une opportunité dans l'émergence et l'évolution du processus de transformation des étudiants infirmiers, au niveau de leur manière de faire le métier et d'être face à ce métier, à partir de la question de recherche suivante : En clinique de l'activité, par quel processus consubstantiel de généricité-spécificité l'étudiant infirmier accroît-il son pouvoir d'agir à la fois sur son soin et son identité professionnelle ?

Pour comprendre comment l'étudiant infirmier a accédé à son identité professionnelle et à son pouvoir d'agir sur elle en clinique de l'activité, le dispositif de recherche mis en place a relevé de la méthode d'autoconfrontation croisée, où l'image vidéo a été le support des observations. Cette méthode indirecte a permis d'analyser ce qui est inconscient dans l'expérience vécue de soin en regard du genre professionnel et du style de l'action. Le retour au réel a pu donner une histoire aux activités impossibles. Étant dans une démarche compréhensive, quatre étudiants infirmiers de 3^{ème} année volontaires ont redécouvert en binôme leur activité réalisée en service de chirurgie auprès d'un patient consentant et distinct pour des questions éthiques et déontologiques. Le dispositif de recherche a montré l'évolution du conflit créé entre sens et efficience, à partir d'analyses successives et d'une variation de destinataires : le chercheur ; l'autre étudiant du binôme ; quatre formatrices afin d'institutionnaliser les controverses des étudiants.

Les résultats ont révélé que chaque étudiant a reconnu le style dominant de son camarade à travers son efficacité, ainsi que l'identité professionnelle qui s'en est dégagée dans l'activité dis-

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: beatrice.brignon@gmail.com

cursive. De là, chacun a envisagé de reconstruire son style selon un acte volontaire et intelligent en regard de ce qui lui est utile dans le style de son camarade. Dans cet apprentissage par imitation interactive, l'étudiant a désiré s'approprier le style du pair pour son propre développement et le retoucher à sa façon pour agir efficacement sur le réel. Cela lui permettrait de gagner en compétences et de soigner le patient dans toutes ses dimensions. Le métier pourrait alors lui aussi s'enrichir par la mise en patrimoine des styles des sujets novices dès la formation initiale, en référence aux règles déterminées et partagées ensemble, et plus seulement des styles des sujets expérimentés. De plus, les étudiants s'étant reconnus mutuellement comme des référents identitaires, l'identité professionnelle de l'un serait constitutive de celle de l'autre, en regard d'un sentiment d'unité personnelle et de continuité temporelle rendant ainsi leurs styles complémentaires et non substituables.

Si ces résultats confirment que le style est un élément clé de l'identité professionnelle, ils apportent aussi un regard nouveau sur le développement de l'identité professionnelle de l'étudiant infirmier avec le désir d'instrumentaliser le style qui caractérise le plus le pair. Cette volonté lui permettrait de transformer ses manières de faire le soin et ses manières d'être lors du soin, comme les étudiants l'ont d'ailleurs rapporté après leur stage suivant. Bien que ce modèle d'analyse mérite d'être étendu à d'autres cas pour une montée en généralité des résultats, il présente un intérêt pour les formateurs et tuteurs de stage. Il leur offre un axe de réflexion sur le débat de métier au sein de l'organisation apprenante afin que les étudiants puissent accroître leur pouvoir dans le développement des règles du métier et dans le sentiment de se sentir professionnel. Les résultats de cette étude de compréhension selon la pensée par cas pourraient être transférés à d'autres domaines.

Références bibliographiques

Barbier, J.M. (2006). Problématique identitaire et engagement des sujets dans les activités. Dans J.M Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers, & M. Kaddouri (Édit.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (p. 15-64). Paris : L'Harmattan.

Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ?* Paris : La Découverte.

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

Clot, Y. (2011). Théorie en clinique de l'activité. Dans B. Maggi (Édit.). *Interpréter l'agir : un défi théorique* (p. 17-39). Paris : Puf.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2001). Les entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité ». *Éducation permanente*, 146, 17-25.

Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris : Presses Universitaires de France.

Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.

Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapports à la formation. Dans J-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers & M. Kaddouri (Édit.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (p.121-145). Paris : L'Harmattan.

Kaddouri, M. (2008). Formations en alternance et constructions identitaires. Dans M. Kad-

douri, C. Lespessailles, M. Maillebouis & M. Vasconcellos (Édit.). La question identitaire dans le travail et la formation (p.173-191). Paris, France : L'Harmattan.

Kaddouri, M. (2012). Écarts épistémiques et écarts identitaires de l'alternance. *Éducation Permanente*, 193(4), 203-218.

Passeron, J.C. & Revel, J. (2005). *Penser par cas*. Paris : École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Vygotski, L.S. (1997). *Pensée et langage* (F. Séve, Trad.). Paris : La Dispute (Édition originale, 1934).

Vygotski, L.S. (1998). *Théorie des émotions. Étude historico-psychologique*. (F. Séve, Trad.). Paris : L'Harmattan (Édition originale, 1933).

Vygotski, L.S. (2003). *Conscience, inconscient, émotions* (F. Séve & G. Fernandez, Trad.). Paris : La Dispute (Édition originale, 1932).

Mots-Clés: Clinique de l'activité, Développement du métier, Identité professionnelle, Autoconfrontation croisée, Activité dialogique, Formation infirmière

L'autorégulation des apprentissages d'enseignantes, les savoirs technologiques et pédagogiques liés aux contenus (TPACK) et la musique : l'apport de la recherche en éducation envers d'autres disciplines

Louis Brouillette * ¹, Colette Deaudelin ¹, Sonia Lefebvre ², Julien Mercier ³, Monique Brodeur ³

¹ Université de Sherbrooke (CANADA) – Canada

² Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) – 3351, boul. des Forges, C.P. 500, Trois-Rivières, Québec, G9A 5H7, Canada

³ Université du Québec à Montréal - UQAM (CANADA) – Canada

Contexte

Plusieurs enseignants de musique en exercice auraient avantage à suivre de la formation continue concernant spécifiquement les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) car " leur formation initiale ne les prépare pas adéquatement à intégrer la technologie dans les activités d'apprentissage des élèves " (Bauer, 2014; notre traduction). Pour bénéficier pleinement de leurs apprentissages issus de la formation continue, les enseignants auraient également intérêt à les autoréguler.

Bien que beaucoup d'études portent sur l'autorégulation des apprentissages (ARA) des élèves en musique (Varela, Abrami et Upitis, 2016) et quelques-unes sur l'ARA d'enseignants (Vermunt et Endedijk, 2011, par exemple), à notre connaissance, aucune ne réfère spécifiquement à l'ARA des enseignants de musique. Quant à la mobilisation des savoirs liés à l'intégration des TICE en enseignement de la musique, très peu de chercheurs – à l'exception de William I. Bauer (2013, par exemple) – se sont attardés sur le sujet. Vu l'absence ou la rareté des recherches sur ces deux concepts chez les enseignants de musique, nous nous interrogeons sur la transférabilité dans d'autres disciplines, et plus particulièrement dans le domaine de l'enseignement de la musique, des résultats de deux études que nous avons menées auprès de neuf enseignantes titulaires du Québec au préscolaire et au primaire.

Cadres conceptuels

La première étude, à devis mixte, s'appuie sur le concept d'ARA tel que défini par Zimmerman (1998; 2000; Zimmerman et Labuhn, 2012) d'après la théorie sociocognitive de l'apprentissage de Bandura (1986, cf. Zimmerman, 2000). Selon ce cadre, l'ARA consiste en une interaction entre le contexte, l'apprenant et son comportement, et s'exerce en trois phases : la planification, le contrôle d'exécution et l'autoréflexion.

La deuxième étude, de nature qualitative, s'appuie sur le concept de savoirs technologiques et pédagogiques liés aux contenus (traduction libre de technological pedagogical and content

*Intervenant

knowledge, mieux connu sous l'acronyme TPACK) développé par Mishra et Koehler (2006) à partir des travaux fondamentaux de Shulman (1986, cf. Mishra et Koehler, 2006). Pour Koehler et Mishra (2008), l'intégration réussie des TICE en classe passe par la mobilisation des connaissances pédagogiques, technologiques et disciplinaires.

But de la communication

Examiner la contribution, à la formation continue d'enseignants de musique, des résultats de deux études sur le développement professionnel d'enseignantes généralistes.

Objectifs

- Présenter et comparer les résultats des deux études dans leur contexte d'origine.
- Examiner la transférabilité des résultats des deux études.
- Suggérer des pistes d'orientation pour la formation continue d'enseignants de musique.

Méthodes et aperçu des résultats

Cette communication sera construite autour des trois objectifs mentionnés précédemment.

- Neuf enseignantes volontaires œuvrant auprès d'élèves québécois de 5 à 11 ans et suivant divers types de formation continue sur les TICE ont participé aux deux études. La première étude visait à mieux comprendre l'ARA d'enseignants dans divers contextes d'apprentissages reliés à la formation continue. Les participantes ont répondu à un questionnaire sur la perception de leur ARA et ont participé à deux entretiens structurés ouverts. Les résultats de cette étude montrent notamment que plusieurs participantes rapportent un haut taux d'ARA et exploitent de nombreuses stratégies d'apprentissage bien qu'elles établissent peu de buts d'apprentissage. La deuxième étude visait à établir des liens entre les pratiques d'intégration des TICE d'enseignants ayant suivi des programmes de formation continue notamment sous l'angle des connaissances mobilisées. Les données ont été recueillies à l'aide d'observations et d'entretiens de rappel stimulé. Les propos de chaque enseignante ont été classés et analysés selon les catégories de savoirs définies dans le TPACK. Les résultats montrent que les enseignantes sont davantage préoccupées par les savoirs pédagogiques lors d'activités d'enseignement intégrant les TICE, plutôt que par les savoirs technologiques et pédagogiques liés aux contenus.
- Le concept de transférabilité est analysé dans cette communication selon la définition de Merriam (1998) : " ce type de généralisation consiste à laisser aux individus concernés par une situation la tâche d'évaluer dans quelle mesure les résultats de l'étude s'appliquent à leur propre situation " (traduction de Boisvert, 2000). Des critères de transférabilité ont été établis, comme la description détaillée du profil des participantes (niveau d'enseignement, formation, etc.) et sa comparaison avec le profil général des enseignants de musique du primaire au Québec. Étant donné que les profils sont semblables, les résultats de la première étude (sur l'ARA) peuvent être transférables. Quant à ceux de la deuxième étude, relatifs au TPACK, une spécificité du profil des enseignants concernés nous amène à conclure à la non transférabilité des résultats. En effet, les participantes de l'étude étant des généralistes

alors que les enseignants de musique du primaire au Québec étant des spécialistes, les spécialistes devraient accorder une plus grande importance au contenu enseigné lors de leur intégration des TIC que des généralistes. D'autres études devraient donc être menées pour éclairer les choix en matière de formation continue.

- En regard à l'examen de l'ARA mesurée dans la première étude, les formateurs auraient avantage à promouvoir l'établissement de buts par les enseignants de musique lors des formations continues leur étant destinées.

Regard réflexif sur la question de recherche

Cette communication touche l'axe de réflexion " comprendre " car l'ajout d'un chercheur issu du domaine de l'enseignement de la musique a poussé l'équipe de recherche en éducation à enrichir son questionnement de départ, en examinant notamment la transférabilité des résultats des deux études à d'autres disciplines.

Références principales

Bauer, W. I. (2013). The Acquisition of Musical Technological Pedagogical and Content Knowledge. *Journal of Music Teacher Education*, 22(1), 51-64.

Bauer, W. I. (2014). Music Learning and Technology. Récupéré à <http://nd.music.msu.edu/music-learning-technology-william-bauer/>.

Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mishra, P., et Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich et M. Zeidner (dir.), *Handbook of Self-Regulation* (p. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

Zimmerman, B. J. et Labuhn, A. S. (2012). Self-regulation of learning: Process approaches to personal development. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C. B. McCormick, G. M. Sinatra et J. Sweller (dir.). *APA Educational Psychology Handbook*. Vol. 1: Theories, Constructs, and Critical Issues (p. 399-425). Washington, DC: American Psychological Association.

Mots-Clés: Autorégulation des apprentissages, TPACK, enseignement de la musique, TICE, Zimmerman, développement professionnel des enseignants, formation continue

La liberté des chercheurs-intervenants à l'épreuve de la demande sociale

Dominique Broussal * ¹, Véronique Bedin *

1

¹ UMR Education, Formation, Travail et Savoirs (EFTS) – Université Toulouse le Mirail - Toulouse II – France

Bien que la question très large des rapports entre autonomie de la recherche et demande(s) sociale(s) ne soit pas nouvelle, faisant l'objet d'injonctions socio-politiques, de réflexions de type éthico-épistémologique ou s'invitant de façon plus ou moins formelle dans les pratiques institutionnelles de la communauté scientifique, elle se pose de façon exacerbée, et nous le verrons, renouvelée, dans le cadre de recherches spécifiques qui revendiquent une visée praxéologique, c'est-à-dire qui ont pour projet explicite l'accompagnement du changement en éducation. Le principe même d'une liberté de la recherche est-il adapté, dès lors que l'on se recommande d'un continuum science-action ou que différentes catégories d'acteurs (décideurs, bénéficiaires, professionnels) se trouvent associés, à des degrés divers, au processus de recherche et non plus dans une position de simple destinataire des résultats de celle-ci ? Les recherches-interventions qui sont conduites en sciences de l'éducation et selon des modalités qui seront explicitées dans le cadre de cette contribution abordent, de façon frontale, cette relation complexe que le trait d'union (R-I) encode. Cette indissociabilité de la " recherche " et de l' " intervention " colore chacun des termes d'une tonalité particulière. La R-I assume une fonction d'interface qui amène le chercheur à s'interroger de façon continue sur les conditions d'effectivité de la connaissance et à s'inscrire ainsi dans la perspective d'une " problématisation pratique " (Berthelot, 1996). Elle promeut l'usage social d'une connaissance co-produite avec les acteurs de terrain – en respectant les prérogatives institutionnelles de chacun, dont celles des décideurs qualifiés (Sfez, 1992) – et impose une réflexion critique sur la science elle-même, une " science en action " ainsi que Latour (1989) la désigne. Les rapports entre recherche et demande(s) sociale(s) se complexifient, dès lors que cette dernière émerge de l'indéfini qui la caractérise généralement, pour se spécifier dans des commandes (Aballéa, 1995). Ces dispositifs de contractualisation engagent progressivement l'un et l'autre des partenaires au cours d'un processus de traduction complexe (Callon, 1989) : " des " demandes sociales hétérogènes à " une " demande sociale plus consensuelle jusqu'à " la " demande d'intervention et la commande formelle qui, idéalement, clôture l'ensemble du cheminement. Ainsi que l'évoquent Marcel et Péoc'h (2013), la posture du chercheur-intervenant ne se construit alors pas tant dans l'alternative liberté/demande que dans " une mise en tension de la distance à l'objet (aussi bien l'objet social que l'objet de recherche) sur un axe proximo-distal " que les deux chercheurs qualifient par la formule métaphorique de " l'ici-ailleurs " (2013, p. 119).

Afin d'étudier la façon dont les chercheurs engagés dans des recherches-interventions appréhendent cette tension, la manière dont ils s'en " débrouillent " dans leurs activités de recherche et en rendent compte dans leurs écrits, cette communication soumettra un corpus de quinze " productions " scientifiques, issues de recherches-interventions, à une grille d'analyse. Le terme de " productions " fait référence à quatre types de textes différents, considérés comme de " la

*Intervenant

matière grise ” pour le sujet étudié : les rapports de recherche-intervention et les registres de recommandations destinés aux commanditaires ou aux participants des opérations réalisées (diffusion et valorisation sociales), les articles et les ouvrages ” de recherche ” visant à proposer une analyse réflexive et une évaluation a posteriori de ces mêmes opérations (diffusion et valorisation scientifiques). Un tiers des documents du corpus textuel ainsi constitué est issu de l’effectuation concrète des recherches-interventions menées et trois quarts des documents concernent leur objectivation scientifique. Il s’agira de mettre en évidence une typologie des modes de réponses (à la question de la tension liberté/demande) et d’en repérer les principaux déterminants. Cette grille d’analyse croisera plusieurs dimensions : rapports entre valeurs des chercheurs en éducation et préoccupations politiques ou ” technicistes ” des commanditaires ou des opérateurs de terrain, coexistence de conceptions internalistes traditionnelles et d’attracteurs externalisants, perméabilité des problématiques scientifiques aux questionnements émergents des demandes sociales et des commandes, relations entre contraintes et ressources dans la conduite des recherches-interventions et possibilités réelles de dépassement des difficultés rencontrées, pouvoir effectif de coordination et de régulation pour les chercheurs-intervenants, interférences entre l’éthique de la responsabilité et du lien... Les résultats de l’investigation empirique menée seront présentés de manière comparative, au regard de la diversité des supports textuels analysés.

Aballéa, F. (1995). Demande sociale et commande publique : problématique générale. *Recherche sociale*, 136, 7-23.

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

Berthelot, J.-M. (1996). *Les vertus de l’incertitude. Le travail d’analyse dans les sciences sociales*. Paris, France : PUF.

Callon, M. (Dir.) (1989). *La science et ses réseaux. Genèse et circulation des faits scientifiques*. Paris : La Découverte.

Gurnade, M.-M. & Marcel, J.-M. (2015). *La restitution comme espace de confrontation de savoirs pluriels: le cas d’une recherche-intervention*. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation.

Herreros, G. (2009). *Pour une sociologie d’intervention*. Toulouse : Erès.

Marcel, J.-F. (2010). Des tensions entre le ” sur ” et le ” pour ” dans la recherche en éducation : question(s) de posture(s). *Cahiers du CERFEE*, 27-28, 41-64.

Marcel, J.-F. & Péoc’h, N. (2013). Recherche-intervention et changement en éducation. Question(s) de posture(s). In V. Bedin (dir.), *Conduite et accompagnement du changement, contribution des sciences de l’éducation*. Paris : L’Harmattan, 107-124.

Marcel, J.-F. (Ed.). (2015). *La recherche-intervention par les Sciences de l’éducation*. Dijon : Educagri.

Mérini, C. & Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d’interrogation des pratiques. *Savoirs*, 2008/1(16), 77-95.

Sfez, L. (1992). *Critique de la décision*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

Mots-Clés: Recherche, intervention, praxéologie, science, action, traduction, demande(s) sociale(s), commande, liberté scientifique

Du regard commandé aux restitutions de la recherche : comment rendre (des) compte(s) d'une enquête ethnographique en dispositif d'hébergement pour familles migrantes ?

Delphine Bruggeman ^{*† 1}

¹ Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille (CIREL) – Université Lille I - Sciences et technologies : EA4354, Université Lille III - Sciences humaines et sociales : EA4354 – Université Lille 3, France

” La scolarisation, avec les enfants roms, ça ne marche pas ”. Tel est le constat, réalisé par une association du champ social, qui a impulsé une recherche dans un centre d'hébergement pour familles migrantes. Alors que je travaillais depuis une dizaine d'années sur les processus de scolarisation des enfants tsiganes et roms, j'ai en effet été sollicitée pour identifier les difficultés rencontrées par les professionnels du dispositif dans leur accompagnement à la scolarité des enfants roms roumains. L'école constitue, tant au niveau européen que national, un enjeu majeur des politiques d'intégration des populations roms. Notre communication interrogera l'articulation et les possibles tensions entre la démarche scientifique du chercheur et celle des opérateurs de l'intervention sociale et éducative.

Au-delà du constat qui m'a été soumis, je me suis demandée comment parents et professionnels participaient, au quotidien, à l'élaboration et à la réalisation du projet éducatif et scolaire des enfants et jeunes roms. Cette question a initié et accompagné une enquête ethnographique menée durant deux années scolaires (2011-2013) par trois chercheuses dans un centre d'hébergement auprès d'une équipe socioéducative de dix-huit personnes et d'une vingtaine de familles roms. Cette enquête principale a également été nourrie d'une recherche menée auprès de neuf enfants roms scolarisés dans quatre établissements scolaires.

Notre analyse s'est centrée plus précisément sur la configuration que proposait le centre d'hébergement en tant que membre privilégié de la communauté éducative (Pithon et al., 2008) dans laquelle se jouent la co-éducation (Durning, 1995) ainsi que la co-responsabilité des acteurs éducatifs vis-à-vis du processus de scolarisation des enfants roms. Nous avons étudié comment s'articule le travail éducatif ” collectif à la fois partagé et divisé ” (Tardif et Levasseur, 2011) des intervenants socioéducatifs avec celui des parents et des acteurs scolaires.

La recherche elle-même, comme la scolarisation des enfants roms, a évolué dans une configuration complexe qui a joué un rôle prépondérant dans sa réalisation et sa finalisation.

Nous nous proposons, dans le cadre de cette communication, d'analyser comment le chercheur auquel une association a commandé un regard a mené son enquête dans un contexte institutionnel et professionnel multidimensionnel dans lequel les relations et interactions entre les différents acteurs et à des niveaux hiérarchiques différents, ont pu interférer avec le recueil et le traitement des données ainsi que leur(s) restitution(s).

^{*}Intervenant

[†]Auteur correspondant: delphine_bruggeman@hotmail.com

En effet, alors que l'association était commanditaire de la recherche, elle est devenue, suite au financement émanant de l'Observatoire national de l'enfance en danger, partenaire de l'équipe de recherche, et l'ONED le nouveau commanditaire. Le chercheur a donc dû rendre des comptes à son commanditaire initial et à son financeur tout en se préservant d'une démarche évaluative du dispositif et en protégeant les relations de confiance construites avec des professionnels engagés dans une démarche collaborative avec lui.

Dubet, F. (2002). Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ?. *Educations et Sociétés*, n°9, 13-25.

Payet, J-P., Rostaing, C. et Giuliani, F. [dir.]. (2010). *La relation d'enquête. La sociologie au défi des acteurs faibles*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Tardif, M. et Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif*. Paris : Presses universitaires de France.

Mots-Clés: familles migrantes, dispositif d'hébergement, démarche collaborative, commanditaire, restitution.

Quand l'intervention sociale et éducative interfère avec l'école : parcours scolaires de jeunes suivis en protection de l'enfance

Delphine Bruggeman * ¹, Benjamin Denecheau * [†] ²

¹ Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille (CIREL) – Université Lille III - Sciences humaines et sociales : EA4354 – Université Lille 3, France

² Observatoire universitaire international éducation et prévention (OUIEP - ESPE UPEC) – Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne (UPEC) – OUIEP – ESPE, rue Jean Macé, 94380 Bonneuil sur Marne, France

La protection de l'enfance comprend diverses mesures et interventions socio-éducatives mises en œuvre lorsque les agents des services sociaux ou judiciaires estiment qu'il est nécessaire d'intervenir sur la situation de jeunes en danger et/ou délinquants afin de les protéger et pour mener auprès d'eux, et de leurs familles, des actions d'éducation, d'insertion sociale, scolaire et professionnelle.

Si les catégorisations institutionnelles et juridiques – enfants ou jeunes en danger, placés, confiés, délinquants – dissimulent une forte hétérogénéité des parcours et des situations des jeunes individus concernés, les interventions socioéducatives en protection de l'enfance ont en commun de venir recomposer l'environnement social et familial. Les recherches en sociologie de l'éducation ayant mis au jour le poids de la dimension sociale sur les parcours scolaires des élèves (Guigue, 2013), ces nouvelles configurations font émerger plusieurs questions.

Quels effets ont ces mesures et ces interventions sur la scolarité des jeunes ? Que produisent ces reconfigurations sociales, au sein desquelles des professionnels interviennent sur les questions éducatives et scolaires dans des espaces qui étaient jusqu'alors seulement dévolus aux parents ? Avant ces prises en charge, les jeunes connaissent des ruptures importantes qui peuvent fragiliser leur lien à l'école (Millet & Thin, 2005). Si les interventions viennent réduire certains de ces effets, elles sont également susceptibles de produire d'autres ruptures pouvant donner lieu à un éloignement du monde scolaire sous diverses formes : absentéisme, décrochage scolaire, déscolarisation.

En dépassant la seule lecture institutionnelle des parcours, des chercheurs ont révélé les faces cachées de ces expériences en livrant des analyses plus centrées sur les jeunes en tant qu'acteurs de leur parcours et de leur placement (Robin & Séverac, 2013). Quel est le point de vue des jeunes sur leur parcours scolaire ? Comment considèrent-ils ces interventions amenées à se poser et à se partager cette question scolaire inhérente à l'accompagnement des jeunes ? Telles sont les questions qui conduiront notre propos dans le cadre de cette communication à deux voix, résultat de préoccupations communes liées à la scolarité de publics faisant l'objet de prises en charge socio-éducatives et judiciaires. Nous décrirons plus précisément, lors de notre présentation, les processus et les facteurs qui nous ont conduits à travailler sur cet objet de recherche qui est au cœur de préoccupations sociales et politiques. Nos recherches se situent dans deux champs de la protection de l'enfance : l'Aide sociale à l'enfance d'une part et la Protection judiciaire de la

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: benjamin.denecheau@gmail.com

jeunesse d'autre part. La recherche menée par l'un des deux auteurs sur les parcours scolaires des enfants placés par l'ASE a précédé la recherche en cours menée par les deux auteurs sur la scolarité des jeunes pris en charge par la PJJ.

La phase exploratoire de notre recherche a débuté en 2014 et a constitué en l'accompagnement de la production de mémoires d'éducateurs stagiaires de la PJJ sur le thème de la scolarité et en l'organisation d'un colloque sur le décrochage et le raccrochage scolaires réunissant des professionnels de la PJJ et de l'Education nationale. De ces matériaux émerge un sujet scientifique inédit sur une préoccupation très présente chez ces acteurs de la scolarité, amenés à travailler ensemble sans toujours se connaître.

Ces premiers éléments nous ont permis d'initier une recherche commune sur deux territoires géographiques différents dont la première phase se déroule dans deux unités éducatives de milieu ouvert (UEMO). Notre démarche ethnographique, au plus près des acteurs de terrain, nous permet, d'une part, d'observer leurs pratiques d'accompagnement à la scolarité ainsi que leurs relations partenariales avec l'Education nationale notamment ; d'autre part, de recueillir par le biais de diverses sources (dossiers, entretiens avec les jeunes et avec les professionnels) les éléments permettant de retracer les parcours scolaires des jeunes avant et durant leur prise en charge.

Nous présenterons les premiers résultats de cette recherche par la mise en comparaison des situations des jeunes " passant par " la protection de l'enfance. Cette démarche suit plusieurs axes de réflexion : la diversité des parcours scolaires des jeunes avant leur prise en charge par l'ASE/la PJJ ; les processus de décrochage scolaire caractéristiques des parcours des jeunes au cours de leur prise en charge ; l'impact du placement sur la scolarité des jeunes. Nous verrons notamment comment une meilleure identification et analyse de ces parcours scolaires pourrait permettre des réponses mieux adaptées aux projets des jeunes en matière d'insertion scolaire et/ou professionnelle.

Bibliographie

GUIGUE M. (dir.), 2013, Les déchirements des institutions éducatives. Jeux d'acteurs face au décrochage scolaire. Paris : L'Harmattan (coll. Savoir et Formation).

MILLET M., THIN D., 2005, Ruptures scolaires: l'école à l'épreuve de la question sociale, Paris : PUF.

ROBIN P. et SEVERAC N., " Parcours de vie des enfants et des jeunes relevant du dispositif de protection de l'enfance : les paradoxes d'une biographie sous injonction ". Recherches familiales, 2013/1, no10, pp. 91-102.

Mots-Clés: Protection de l'enfance, parcours scolaires, interventions socioéducatives, milieu ouvert, modes de socialisation, démarche ethnographique

De l'enfant inadapté à l'enfant handicapé - Mise en perspective sociale et historique du handicap psychique à travers le développement de l'éducation spécialisée dans le tissu associatif Bordelais

Florence Brumaud * ¹

¹ Laboratoire Education Culture et Société (LACES) – Université de Bordeaux 2 – Université de
Bordeaux, France

Cette communication interroge les formes, historique et sociale, de construction du handicap psychique. Officialisée par la loi de 2005, cette notion n'a en effet rien de " naturel ". Elle laisse penser que l'origine des troubles des individus est immanente, à l'individu ou à sa famille, laissant de côté la dimension sociale des troubles individuels. Partant du postulat théorique qu'individu et société ne fonctionnent qu'ensemble, ce travail examine la relation nécessaire entre la catégorie d'individus définis comme handicapés psychiques et la société dans laquelle ce groupe apparaît. Il s'agit de comprendre la construction de cette catégorie comme un processus historique particulier, car comme le propose Bourdieu, *" pour ne pas être l'objet des problèmes que l'on prend pour objet il faut faire l'histoire sociale de l'émergence de ces problèmes, de leur constitution progressive, c'est-à-dire du travail collectif – souvent accompli dans la concurrence et la lutte – qui a été nécessaire pour faire connaître et reconnaître ces problèmes comme légitimes "* (Bourdieu, 1992, 210).

Cette communication s'inscrit dans le cadre plus large d'un travail de thèse. En proposant de mettre en lumière le long processus historique conduisant à la légitimation de la catégorie *handicap psychique* en 2005, ce travail de recherche interroge un problème sociétal que représente la catégorisation d'une partie de la population. C'est précisément à cet endroit que l'intérêt scientifique rejoint l'intérêt social de cette recherche : sortir l'objet *handicap psychique* de sa représentation individuelle pour le placer dans sa dimension sociale permet aux *acteurs dominés* de trouver un espace de représentation.

Elle s'appuie sur les discours des directeurs (actuels) et des pères fondateurs des associations gestionnaires d'*Instituts Thérapeutique, Educatif et Pédagogique* (ITEP) de la Gironde, afin de mettre à jour *des procédures en actes in situ et in vivo* (Garfinkel, 1967). Par pères fondateurs nous entendons soit son véritable fondateur, soit des directeurs associatifs qui ont traversé 40 ou 50 ans de l'histoire associative. La " petite histoire " des associations croise " la grande histoire " de l'éducation spécialisée et l'éclaire. Autrement dit, l'histoire ainsi rapportée ouvre la voie de la compréhension de la construction de la catégorie *handicapé psychique* plus sûrement que si nous n'avions étudié que les dispositifs successifs en charge de gérer le handicap.

Cinq associations sont étudiées : une petite association (sans structure professionnelle) et quatre " grosses " associations se partageant le secteur de l'éducation spécialisée sur la Gironde. Les entretiens ont révélé la nécessité d'enrichir notre étude de trois entretiens complémentaires :

*Intervenant

l'Agence Régionale de Santé (ARS), la Caisse Nationale de Solidarité pour l'Autonomie (CNSA) et l'Association des ITEP et leurs Réseaux (AIRE), directeurs et pères fondateurs nous désignant ces échelons comme incontournables. Ces entretiens d'une durée moyenne d'une heure trente ont été effectués entre décembre 2013 et septembre 2014. Une première phase d'analyse thématique (entretien par entretien) a révélé tous les sujets abordés par les enquêtés, permettant de regrouper ces thèmes par catégories. À partir de ces catégories sont apparus les grands domaines pertinents à mettre en relation pour proposer un diagnostic historique (Berlan 2012). Les 13 entretiens articulent : l'histoire des associations, le contexte idéologique et législatif régissant le secteur de l'éducation spécialisée, le développement de la psychologie comme outils pertinent de la compréhension et du traitement des difficultés des individus, la professionnalisation progressive du secteur de l'éducation spécialisée.

Notre étude, qui s'étend de la fin des années 45 à nos jours, distingue trois périodes successives :

- La première (1945–1975) se résume en trois termes : volontarisme, créativité, abondance. En effet, dans un monde en pleine reconstruction, reconnaissant sa part de responsabilité dans l'impossibilité de faire une place pour tous, il s'agit de rendre actif le principe d'égalité des chances. Dynamisme et créativité sont possibles en période d'abondance économique. Pourtant si les problèmes sont énoncés comme sociaux, ils sont déjà traités comme la somme de difficultés individuelles (sous l'effet des orientations cliniques et thérapeutiques).
- La deuxième (fin des années 70–début des années 2000) est une phase de structuration et d'institutionnalisation. Les institutions se pérennisent autour de formes associatives plus organisées. Il s'agit d'une recherche à tous les niveaux (associatif, législatif, économique) d'une définition plus précise du public pris en charge dans les Instituts de Rééducation (IR, ancêtres des ITEP). Ce public résiste aux procédures de *labelling* (Becker, 1985) et sous l'effet d'une première phase de rationalisation de l'argent public, l'inadaptation n'est plus comprise comme une relation entre individu et société mais comme immanente aux seuls individus.
- La troisième (depuis les lois de 2005) se caractérise par la fluidité, le mouvement et l'innovation. Le secteur de l'éducation spécialisée se met en mouvement autour des questions de l'innovation et de la fluidité : au niveau des politiques publiques, des modes de prises en charge, dans les jeux de pouvoirs inter et intra associatifs.

Au-delà du diagnostic historique, cette communication met à jour un débat sensible autour de la relation entre *précarité sociale et économique* et *handicap psychique* telle que les directeurs et pères fondateurs l'ont fait apparaître, ainsi que la difficulté à penser la nature de ce lien.

BELIARD A., EIDELIMAN J.S. (2009), " Aux frontières du handicap psychique : genèse et usages des catégories médico-administratives ", *Revue française des affaires sociales*, no 1-2, p99-117.

BECKER H.S. (2006 [1985]), *Outsiders, Etudes de sociologie de la déviance*, Editions Métailié, 247p.

BERLAN A. (2012), *La fabrique des derniers hommes*, La découverte, Collection Théorie critique, 342p.

BOURDIEU P. (1980a), *Le sens pratique*, Les éditions de minuit, Collection le Sens commun, 474p.

BOURDIEU P., WACQUANT L. (1992), *Réponses, pour une anthropologie réflexive*. Editions du seuil, 267p.

CANGUILHEM G. (2010 [1966]), *Le normal et le pathologique*, PUF, 224p.

FOUCAULT M. (2008 [1972]), *Histoire de la folie à l'âge classique*, Tel Gallimard, 688p.

GAGNEUX M., SOUTOU P. (1999), *Rapport sur les instituts de rééducation*, Collection Rapports publics de l'Inspection générale des affaires sociales n°99/3 bis, Ministère de l'emploi et de la solidarité, Bulletin officiel, 81p.

GARFINKEL H. (1967), *Studies in ethnomethodology*, PUF/Quadrige, 473p.

MAC DERMOTT R., VARENNE H. (1995), " Culture as disability ", *Anthropology & Education Quarterly*, n°26, p324-348.

MOREAU DE BELLAING L. (2010), " La loi de 2005 sur les personnes en situation de handicap : les débats à l'Assemblée nationale ", *Journal des Anthropologues*, n° 122-123, p207-227.

PASSERON J.C. (1991) *Le raisonnement sociologique, l'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Nathan, Collection Essais et Recherches, 408p.

SEARLE J. R. (1995), *La construction de la réalité sociale*. Gallimard, Collection Essais, 243p.
WACQUANT L. (2004), *Punir les pauvres, le nouveau gouvernement de l'insécurité sociale*, Agone, 347p.

Mots-Clés: Handicap psychique, éducation spécialisée, ITEP, diagnostic historique

Les préoccupations professionnelles des enseignants du primaire en sciences à partir de l'analyse d'un forum

Maria Buverte ^{*† 1}, Joel Bisault ^{* ‡}

¹ Centre Amiénois de Recherche en Education et Formation (CAREF) – Université de Picardie Jules Verne – Chemin du Thil, Bat.E 80025 Amiens, France

Objectif

A partir d'une analyse des interventions particulières issues d'un forum d'enseignants, nous chercherons à repérer les questions et les préoccupations des enseignants en ce qui concerne globalement et spécifiquement l'enseignement des sciences au cycle 3.

Contexte

Notre communication présente les premiers résultats d'une recherche portant sur le pilotage par le questionnement de l'enseignement-apprentissage en sciences et dans la continuité des travaux antérieurs de notre équipe de recherche sur l'étude d'un forum. Cette recherche s'inscrit plus largement dans une perspective compréhensive de la professionnalité enseignante qui prend en compte les spécificités de l'école primaire. Dans cette perspective, la tâche de l'enseignant ne se réduit pas à l'addition des enseignements disciplinaires (Martinand, 1994). En particulier, nous cherchons à comprendre comment chaque enseignant peut concilier les exigences épistémologiques de chaque discipline aux modes de fonctionnements et contraintes spécifiques de l'école primaire. Nous présentons ici une première analyse d'échanges des enseignants du Primaire sur l'enseignement des sciences.

Cadre théorique

Nous nous appuyons sur le cadre théorique de la problématisation (Orange, 2002) pour analyser les rapports entre sciences scolaires et sciences des scientifiques (Orange et Albe, 2010) et les rapports entre curriculums prescrits et curriculums potentiels ou possibles (Martinand, 1994). Nous adoptons une approche bottom-up (Blanquet, 2014, p.100) qui prend en compte la logique des acteurs, sans oublier l'épistémologie des sciences. Dans cette vision ascendante, nous prenons en compte d'un côté, les difficultés rencontrées par les enseignants dans leurs pratiques de classe et de l'autre côté, l'ambiguïté des démarches d'investigation préconisées dans les prescriptions officielles - démarches qui veulent à la fois refléter des situations scientifiques réelles, motiver les élèves, permettre de mieux conduire les apprentissages scientifiques, etc. (Boilevin, 2013).

Questions de recherche

Entre le prescrit des textes officiels et le souhaitable proposé par les didacticiens, nous cherchons à repérer les questions et les préoccupations des enseignants en ce qui concerne l'enseignement

*Intervenant

†Auteur correspondant: buverte@yahoo.com

‡Auteur correspondant: joel.bisault@u-picardie.fr

des sciences au cycle 3 ; leurs choix effectifs, les thèmes abordés.

La méthodologie et les résultats

Ces questions seront étudiées à partir d'une analyse de contenus des questions et fils de discussion issus d'un forum d'enseignants.(Bruillard, 2010) : thématiques scientifiques abordées en relation avec les contenus du programme, contraintes matérielles, activités proposées aux élèves, interactions langagières, part du questionnement dans ces interactions et enfin, place des démarches d'investigation et de la problématisation.

Les premiers résultats montrent l'importance des aspects pédagogiques généraux dans le questionnement des enseignants, à la mise en œuvre, à la gestion des urgences, au détriment parfois d'une réflexion à plus long terme sur les contenus ainsi que l'importance des injonctions institutionnelles parfois paradoxales.

Bibliographie

Albe V. & Orange C. (2010). Sciences de scientifiques et sciences de l'école. Revue de

Didactique des Sciences et des Technologies, 2, pp.19-26.

<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-didactique-sciences-technologies/RN002-01.pdf>

Blanquet, E. (2014).La construction de critères de scientificité pour la démarche

d'investigation : une approche pragmatique pour l'enseignement de la physique à l'école primaire. Thèse de Doctorat : Univ. Genève, 2014, no-FPSE 591.

En ligne <http://archive-ouverte.unige.ch/unie:4278>, consulté le 8 Janvier 2015.

Boilevin, J.-M. (2013). La place des démarches d'investigation dans l'enseignement des

sciences. In M. Grangeat, M. (Ed.). Les enseignants de sciences face aux démarches d'investigation : Des formations et des pratiques de classe (pp. 27-53). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Bruillard, E. (2010). ERTé CALICO. Communautés d'apprentissage en ligne, instrumentation, collaboration. Cachan : ENS.

Martinand, J.-L. (1994). La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants, Aster, 19, 61-75. Paris : INRP.

Mots-Clés: Didactique des sciences, Problématisation, Démarches d'investigation – Forum d'enseignants, Professionnalité enseignante

Origines expérientielles et dimension subjective des processus transpositifs : usages en recherche et en formation des enseignants de la problématique de la conversion didactique

Pablo Buznic * ¹

¹ CERSE, EA 965, Université de Caen Normandie – Université de Caen Normandie – France

Notre intervention proposera un cadre et des exemples de réponses à deux questions : 1. Quelle est la part du sujet enseignant dans la transposition didactique ? 2. Comment cette part peut-elle être intégrée en formation des enseignants débutants ?

Pour aborder la première, nous présenterons les usages empiriques et les soubassements épistémologiques du concept de conversion didactique. Nous avons mené une revue des travaux menés dans le champ de la didactique clinique (Carnus, Terrisse, 2013), centrée sur les rapports identifiables entre les expériences personnelles de plusieurs enseignants et leurs activités didactiques en classe. Au travers de neuf études de cas – en EPS au collège ou au lycée, et dans des domaines spécifiques (poésie, jeu) à l'école primaire – nous questionnons alors ce concept qui les traverse. La conversion didactique décrit la conversion du contenu de l'expérience personnelle du sujet (expériences disciplinaire, épistémique et didactique) en contenu d'enseignement élaboré et transmis par le sujet enseignant. Utilisé dans plusieurs recherches en didactique clinique (Jourdan, Brossais, 2011 ; Léal, 2012 ; Touboul, 2011), ce concept trouve aussi des fondements épistémologiques en didactique des mathématiques (Brousseau, Centeno, 1991), en psychanalyse (Freud, 1895/2002) et à partir de regards croisés en sciences de l'éducation (Baillé, 2007). Nous nous attacherons ici à structurer ce concept pour décrire plusieurs formes de rapports entre l'expérience personnelle singulière du sujet et son activité en position d'enseignant dans un espace didactique.

Pour aborder la seconde question, nous nous appuierons sur l'ingénierie et les pratiques de formation que nous avons contribué à élaborer pour former les stagiaires du parcours EPS du master MEEF de l'ESPE l'académie de Caen, et plus particulièrement les tentatives d'intégration des origines expérientielles et de la dimension subjective des processus transpositifs développés par les stagiaires. Trois axes seront explicités : 1. L'impulsion expérientielle de la formation ; au travers des premières séances d'analyse des pratiques centrées sur ce que ne supporte pas et ne comprends pas le sujet en formation ; au travers de l'émergence de l'écriture de recherche centrée sur les origines expérientielles du questionnement. 2. L'expérimentation impliquée ; au travers des formats méthodologiques spécifiques que les stagiaires sont incités à développer, en intégrant ce qu'ils éprouvent dans la conduite d'une expérimentation ; 3. La dévolution des normes au sujet ; au travers de la construction progressive d'un " itinéraire professionnel " (Le Guern et al, 2012) au sein duquel les stagiaires ont à se positionner non pas seulement par rapport à un référentiel imposé, mais aussi par rapport à un système de normes sous leur propre responsabilité.

L'articulation entre les deux champs de questionnement, la recherche et la formation, permettra de conclure sur la dimension éthique de notre posture, attachée à mettre au travail l'autonomie

*Intervenant

et la responsabilité du sujet dans ses propres actes.

Bibliographie

Baillé, J. (2007). Du mot au concept : conversion. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Brousseau G., Centeno, J. (1991). Rôle de la mémoire didactique de l'enseignant, Recherches en didactique des mathématiques, vol. 11, n°2/3, p. 167-210.

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

Freud, S. (1895/2002). Eudes sur l'hystérie. Paris, PUF.

Jourdan, I., Brossais, E. (2011). Du rapport au savoir au rapport à l'épreuve. Le point de vue de deux professeurs stagiaires à l'IUFM, Recherche et Formation, n°66, p.9-22.

Léal, Y. (2012). L'éducation à la santé dans un enseignement polyvalent. Une étude de cas contrastés en didactique clinique à l'école élémentaire. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Toulouse 2.

Le Guern A.-L., Thémines J.-F., Wittorski R. (2012). Conclusion générale, In Bailleul M., Thémines J.-F., Wittorski R. (dir.). Expériences et développement professionnel des enseignants : formation, travail, itinéraire professionnel. Toulouse, Octarès.

Touboul, A. (2011). Les effets de l'expérience et de l'expertise dans les pratiques enseignantes en EPS. Etude didactique clinique en Savate Boxe Française. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Toulouse 2.

Mots-Clés: didactique clinique, formation

Les figures de la responsabilité et les filtres de la rencontre : l'incertitude de la relation de confiance dans l'enseignement en milieu scolaire

Pablo Buznic ^{*† 1}

¹ CERSE, EA 965, Université de Caen Normandie – Université de Caen Normandie – France

Notre intervention se situera au croisement de deux recherches (Buznic, Terrisse, 2013 ; Buznic, Desvages, 2016) réunies – au-delà du chercheur qui les conduit – par le champ épistémologique au sein duquel elles se situent – la didactique clinique (Carnus, Terrisse, 2013) –, le terrain qu'elles abordent – l'enseignement en milieu scolaire – et un attachement fort à un pan de l'hypothèse développée au sein du symposium : la question de la confiance se situe dans la perspective d'un espace où priment l'incertitude et les occasions de rencontre, plus que l'ajustement préalable et l'adaptation anticipée.

Deux problématiques conceptuelles inhérentes à deux terrains spécifiques seront alors articulées : 1. Les figures de la responsabilité, telles qu'elles se manifestent chez des enseignants débutants en EPS qui entrent pour la première fois en relation avec des élèves ; 2. Les filtres de la rencontre, tels qu'ils peuvent se manifester dans l'entrée en relation de professeurs des écoles et d'animateurs encouragés à œuvrer de concert dans la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires.

La première recherche a permis d'identifier comment quatre enseignants débutants assumaient la fonction qu'ils supposaient devoir incarner dans un espace didactique. Toute relation didactique présuppose en effet que les élèves fassent confiance à ceux qui enseignent, notamment pour pouvoir apprendre par eux-mêmes. C'est ce que l'idée de contrat didactique a tenté de conceptualiser, comme le développe B. Sarrazy : " croyez-moi, mais ne croyez pas, apprenez à savoir ce que c'est que savoir (...), faites-moi confiance pour ne plus avoir à me faire confiance, mais faire confiance à votre raison " (Sarrazy, 1995). Mais, du côté de l'enseignant, cette perspective consiste à assumer la responsabilité de celui à qui on peut faire confiance, celui qui sait quelque chose de ce qui arrive à l'élève, le " sujet supposé savoir " (Lacan, 1966 ; Buznic-Bourgeacq, 2013). Nous monterons alors quatre figures de cette assumption de responsabilité face à la confiance des élèves, identifiées au travers de quatre études de cas : la culpabilité, l'a-préhension, la crédibilité et la rivalité. Etre en position de savoir suppose d'être en position de confiance, ce qui justement n'est jamais gagné a priori et dépend de la rencontre réelle entre un sujet enseignant et des sujets élèves, forts de leurs histoires personnelles.

Nous développerons alors ensuite cette question de la rencontre réelle et des filtres qui la traversent : les rapports symboliques, sur fond desquels chacun se trouve déjà positionné par rapport à l'autre au sein d'un espace symbolique de répartition des places et la relation imaginaire qui leur est sous-jacente, relation duale ou duelle, qui relie deux semblables, rivaux ou complices, inscrits dans la réciprocité, un jeu de miroirs et d'identifications, ne laissant pas de place à la rencontre de l'altérité. Nous nous appuierons alors sur l'exemple de la rencontre entre des professeurs des écoles et des animateurs censés se faire réciproquement confiance pour travailler ensemble à la

*Intervenant

†Auteur correspondant: pablo.buznic-bourgeacq@unicaen.fr

mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires. Nous montrerons qu'au-delà de la rencontre entre des activités et des finalités, c'est la rencontre entre des identités qui se joue et qui trouve ses conditions de possibilité au-delà des rapports symboliques et des relations imaginaires.

Nous concluons en comparant les deux types de relations inhérents aux deux recherches : la première a priori dissymétrique et la seconde... encore dissymétrique. Nous essaierons alors de montrer que dans une relation de confiance, il y a toujours dissymétrie. Bibliographie

Buznic-Bourgeacq P. (2013). La contingence de l'enseignement ou la mise à l'épreuve du sujet supposé savoir. In Carnus M.-F., Terrisse A. (dir.), *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en questions*. Paris, Editions Revue EPS.

Buznic-Bourgeacq, P. Terrisse, A. (2013). Le sujet en position d'enseignant. Pratiques et discours de trois professeurs d'EPS débutants avec ou sans expérience personnelle dans l'activité enseignée. *Revue française de pédagogie* n°184, p. 15-28.

Buznic-Bourgeacq P., Desvages V. (2016). Des enseignants et des animateurs : la rencontre des sujets au carrefour des cultures professionnelles. Actes du colloque " École, animation, culture : quand les rythmes scolaires interrogent les territoires et les partenariats ", 25-26 janvier 2016, Bordeaux.

Carnus M.-F., Terrisse A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. Paris, Editions Revue EPS. Sarrazy, 1995

Lacan J. (1966). *Écrits*. Paris, Seuil.

Sarrazy B. (1995). Le contrat didactique. *Revue française de pédagogie* n° 112, p. 95-118.

Mots-Clés: confiance, entrée en relation, relation asymétrique, rapport au savoir, éthique

Etudier et travailler tout au long de ses études universitaires en France : comment réconcilier l'inconciliable ?

Catherine Béduwé , Julien Berthaud ¹, Jean-François Giret ^{*} , Georges Solaux

¹ Institut de recherche sur l'éducation : Sociologie et Economie de l'Education (IREDU) – Université de Bourgogne : EA7318 – Pôle AAFE - Esplanade Erasme BP 26513 21065 DIJON Cedex, France

De nombreuses recherches ont souligné les effets négatifs du travail salarié sur la réussite à l'université, surtout lorsque cette activité est concurrente aux études et dépasse un certain nombre d'heures hebdomadaires (par exemple en France, Gruel et Tiphaine, 2004). La contrainte de temps peut conduire les jeunes à s'éloigner progressivement du métier d'étudiant tel que l'exige l'université et à décrocher. Cependant, les besoins d'autonomie et de ressources augmentent avec l'âge des étudiants. Le rapport aux études et au travail salarié peut évoluer tout au long du parcours dans l'enseignement supérieur. Si l'emploi salarié est au début considéré par les étudiants comme un complément pour améliorer leur niveau de vie, il apparaît progressivement comme une ressource indispensable pour financer la poursuite d'études et plus généralement la vie étudiante.

On peut faire l'hypothèse qu'à partir d'un certain seuil, la récurrence de l'emploi salarié s'impose comme une situation de "non-retour". La nécessité de disposer de ressources pérennes par le biais d'une activité salariée devient toujours plus impérative pour ces jeunes dont les chances objectives de réussite dans l'enseignement supérieur deviendraient progressivement quasi-nulles. L'exercice de cet emploi, puis l'abandon des études pourraient ainsi résulter d'un processus d'auto-sélection. Comme l'ont montré Duru Bellat et Mingat (1988) dans l'analyse des parcours et des choix de filière à l'université, de tels processus sont également le résultat d'une différenciation sociale qui aggrave les inégalités de réussite et qui se cumule, pour l'emploi salarié, avec les contraintes économiques qui pèsent sur leurs conditions d'études. L'emploi salarié pourrait alors apparaître pour les étudiants les plus en difficultés comme la seule opportunité de réussite sociale que le diplôme ne permet plus (Pinto 2010).

Appréhender la complexité des trajectoires étudiantes nécessite d'utiliser des données de suivi d'étudiants sur plusieurs années. Ce sera l'option privilégiée dans ce travail qui s'appuie sur une post-enquête quantitative à l'enquête Conditions de Vie 2013 de l'Observatoire National de la Vie Etudiante, que nous avons réalisée en mars 2014 auprès de 5000 étudiants et qui ont été réinterrogés en mars 2015. Cette enquête porte en 2015 sur 2500 étudiants issus de cycle L en 2013 et est représentative au niveau français.

Nos premiers résultats montrent que près de trois étudiants sur quatre (72%), observés sur 3 ans, travaillent ou ont travaillé au cours de l'année universitaire. Inversement, seuls 28% de cet échantillon d'étudiants issus du cycle L l'année précédente n'ont jamais travaillé durant l'année universitaire. Les étudiants qui travaillent depuis plusieurs années se différencient assez sensiblement des autres, au niveau de l'intensité de leur activité salariée, de leur manière d'étudier et

^{*}Intervenant

plus généralement de leurs conditions de vie. Ayant en général peu recours à des aménagements d'horaires (qu'ils existent ou non), les étudiants sont amenés à manquer des cours ou des TD, y compris obligatoires, ou encore à diminuer leur temps d'études et, évidemment, leur temps de loisirs. Ces impacts sur l'emploi du temps sont d'autant plus importants que l'activité est récurrente. 28% des étudiants travaillant depuis 3 ans disent manquer des cours obligatoires, proportion 4 fois plus élevée que chez les salariés récents. 60% des salariés depuis 3 ans étudient moins longtemps du fait de leur activité, et ceci tout au long de l'année, alors que c'est le cas de 40% des salariés depuis 1 ou 2 ans et de 30% des salariés récents. De même 7 salariés récurrents (2 ou 3 ans) sur 10 ont diminué leur temps de loisirs. Récurrence et intensité vont en général de pair et ont des conséquences sur le temps consacré aux études. Enfin, pour ceux qui travaillent depuis trois ans, cette activité salariée procure plus souvent du stress et un sentiment d'isolement. Ces étudiants sont également beaucoup plus nombreux à déclarer que l'emploi salarié leur est nécessaire pour vivre. Ils ont également plus de chances d'interrompre des études.

Cette communication s'inscrit dans le thème "évaluer". Certains travaux supposent que le problème de l'échec à l'université peut être résolu à partir d'une amélioration des conditions pédagogiques. Cependant, les évaluations de tels dispositifs en France (comme le Plan Réussite en Licence) ont conduit à des résultats mitigés. Pour aller plus loin, on peut penser qu'il est nécessaire de prendre en compte l'hétérogénéité des caractéristiques, des contraintes et des représentations des étudiants en situation d'échec à l'université. Ce sera notre objectif en se focalisant sur des étudiants salariés qui ont des risques élevés d'échec. Cela nous conduira également à nous interroger sur la définition d'échec et de la réussite à l'université pour les étudiants atypiques (au moins dans les universités françaises).

Références

DURU-BELLAT M. & MINGAT A. 1988 "Les disparités des carrières individuelles à l'université : une dialectique de la sélection et de l'auto sélection", *L'Année sociologique*-38, 309-340

GRUEL L. & TIPHAINEE B. (2004) Formes, conditions et effets de l'activité rémunérée, *Éducation et formations*, 67, 51-60

PINTO V. 2010 "L'emploi étudiant et les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur", *Actes de la recherche en sciences sociales*-183, 58-71

Mots-Clés: travail salarié, étudiants, réussite universitaire, temps d'études, temps de loisirs, analyse longitudinale.

L'informatique à l'école primaire : l'enseigner, l'apprendre, l'utiliser. Retour sur les travaux de la recherche ANR DALIE

Jacques Béziat * ¹

¹ EA.6311 FRED (Francophonie, Education, Diversité) – Université de Limoges – FLSH. 39E rue Camille Guérin. 87036 Limoges, France

Si, à l'heure actuelle, et dans un contexte évident de développement massif des technologies numériques dans nos pratiques sociales, certains pays européens ont choisi de mettre en place un enseignement de l'informatique dans l'enseignement de base, la France, quant à elle, est restée sur une position de réserve. Les choses évoluent pourtant, notamment à travers l'évolution récente des programmes scolaires pour l'école primaire, suite à la dernière consultation nationale. Ainsi voit-on apparaître dans les programmes une place plus importante donnée aux technologies numériques, et, de manière plus ténue, à la programmation et à la robotique.

C'est dans ce contexte que nous avons déposé un projet ANR, accepté au titre de la campagne d'appel 2014 : le projet DALIE "didactique et apprentissage de l'informatique à l'école". Les dix-sept chercheurs de l'équipe, répartis sur six laboratoires se sont engagés à observer des classes mettant en oeuvre des éléments curriculaires dédiés à l'apprentissage de l'informatique, dans ses aspects matériels et notionnels. Ce faisant, la recherche DALIE se donne pour objectif d'expérimenter en quoi et comment l'informatique en tant qu'objet de connaissance et de culture peut contribuer à l'éducation des jeunes enfants. Cette recherche est aussi une manière de tester la faisabilité d'un curriculum dédié aux technologies informatisées, dans des classes avec des enseignants lambda, c'est-à-dire pas nécessairement experts en informatique. Au delà des contextes de classe, il s'agit aussi de porter une réflexion sur l'évolution des contenus d'enseignement et d'apprentissage de l'école primaire, et ses conséquences potentielles sur la formation des enseignants.

Notre méthodologie globale nous amène à adopter une démarche inductive auprès des enseignants. Ils s'approprient les matériels, robots, ressources que nous leur proposons, et développent eux-mêmes leurs séquences pédagogiques, définissent les objectifs d'apprentissage. C'est ce que nous observons et interprétons. L'idée n'est pas de produire des résultats en copie de l'observé, mais de dépasser cet observé pour proposer des éléments de solution pour l'implémentation d'un curriculum dédié à l'informatique à l'école primaire. Ce faisant, nous cherchons à adopter une posture techno-réaliste.

Dans le cadre de ce symposium, situé à la fin du programme de collecte de données (vidéos de classe, entretiens avec les enseignants et focus-group avec les élèves), nous présenterons certains des résultats déjà disponibles, et nous les reprendrons à travers les objectifs initiaux de la recherche.

Ainsi, chacune des communications éclaire un des aspects de la recherche, tels que questionner :

*Intervenant

- le principe d'un curriculum dédié à l'informatique à l'école primaire ;
- les relations instrumentales-didactiques qui se jouent dans les pratiques enseignantes ;
- l'évolution des représentations des enseignants qui mettent en oeuvre des éléments curriculaires dédiés à l'informatique ;
- les contenus informatiques proprement dits, mobilisables à l'école primaire ;
- l'évolution des représentations et des conceptions des élèves exposés à un enseignement de l'informatique.

Ce faisant, nous appréhendons les trois domaines de préoccupations de la recherche : le point de vue des enseignants, le point de vue des élèves et la place de l'informatique dans la pratique de classe. L'animation des débats et des questions s'appuiera sur ces trois volets.

Le symposium sera organisé ainsi :

- Les communications écrites sont livrées avant le symposium (moins d'une dizaine de pages).
- Chaque communication est présentée en 5 à 10 minutes par un rapporteur, désigné parmi les membres du symposium.
- Le communicant répond au rapporteur et engage sa présentation (15 à 20 minutes)
- Quelques questions factuelles ou de précision peuvent être posées après la présentation (5 minutes).
- Le symposium sera ouvert par une présentation générale de son argument.
- Une séance de débat et de questions suivra les cinq présentations du symposium.

Les présentations successives et leur articulation par l'organisation du symposium nous amèneront à appréhender les enjeux, les contraintes et les perspectives liés à l'enseignement de l'informatique à l'école primaire. Ce symposium sera prolongé par un ouvrage collectif, impliquant l'ensemble des chercheurs de l'équipe DALIE.

L'implémentation réelle d'un curriculum dans des écoles est une entreprise relevant principalement du domaine politique, nécessitant pour aboutir un appui institutionnel fort et un ensemble de négociations avec différents acteurs. Notre ambition est toutefois modeste : nous visons à tester la faisabilité de solutions dans un contexte expérimental et à diffuser et discuter les résultats obtenus. Ce symposium, à travers ses cinq communications, participe au volet " Proposer " de la thématique transversale du congrès AREF : à la fois apporter des éléments de visibilité sur ce que peut être un curriculum dédié à l'enseignement de l'informatique à l'école primaire, et des arguments pour l'implémentation d'un tel curriculum.

Mots-Clés: école, informatique, didactique, pratique pédagogique, représentation, instrument, curriculum

La recherche ANR DALIE : perspectives curriculaires pour l'enseignement de l'informatique à l'école primaire.

Jacques Béziat * ¹

¹ EA.6311 FRED (Francophonie, Education, Diversité) – Université de Limoges – FLSH. 39E rue Camille Guérin. 87036 Limoges, France

Titre du symposium dans lequel s'insère cette communication : " L'informatique à l'école primaire : l'enseigner, l'apprendre, l'utiliser. Retour sur les travaux de la recherche ANR DALIE "

Titre de la communication

La recherche ANR DALIE : perspectives curriculaires pour l'enseignement de l'informatique à l'école primaire.

Cette communication propose de présenter la recherche ANR DALIE, dans le cadre du symposium " *L'informatique à l'école primaire : l'enseigner, l'apprendre, l'utiliser. Retour sur les travaux de la recherche ANR DALIE* ". Sa fonction est double : 1. le congrès de l'AREF se tient juste à la fin de notre cycle d'observations dans les classes, avant que toutes les analyses ne soient terminées sur les vidéos et les entretiens collectés, nous souhaitons faire un retour à chaud des résultats collectés ; 2. cette communication va aussi articuler les autres communications du symposium, qui présentent certains des résultats obtenus, aux problématiques de la recherche DALIE. Ce faisant, nous tracerons les lignes de travail de ce programme de recherche pour le semestre à venir, pour la diffusion et la valorisation des travaux réalisés.

Plus spécifiquement, cette communication reprendra l'heuristique de départ de la recherche : " mettre en oeuvre une approche curriculaire de l'enseignement de l'informatique à l'école primaire ", et la confrontera aux données collectées pendant une année scolaire d'observations dans 17 classes de la maternelle à la fin de l'école élémentaire. Ces observations ont consisté à prendre en vidéo une douzaine de séances dédiées à l'informatique dans l'année scolaire. Deux caméras à chaque séance ont permis de filmer à la fois l'activité du groupe, de la classe, et l'activité individuelle de certains des élèves. Ces vidéoscopies sont accompagnés d'entretiens avec els enseignants et de *focus-group* avec les élèves.

L'entrée dans le curriculum (volet 1 : cycles 1, 2 et 3 - Programmation et rudiments d'algorithmique, robotique) par des activités robotiques dès la maternelle permet de mettre en oeuvre des situations pédagogiques, dans des dynamiques de pédagogie par projet, où l'élève peut développer une certaine maîtrise d'objets techniques, et s'initier à l'organisation et l'articulation d'actions, et, dans le cas des robots de sol ou de table, dans une approche haptique notamment (Misirli et Komis, 2015 ; Crahay, 1987 ; Baron et Boulc'h, 2012).

Le volet deux de ce curriculum (cycles 2 et 3 - Principes de traitement de données numérisées) se situe à la croisée de la gestion des données numérisées et de la manipulation des données

*Intervenant

numériques. L'idée est à la fois de permettre le développement chez l'élève de compétences manipulatoires qui ne relèvent pas seulement de l'instinct ou de l'empirisme, mais qui reposent sur quelques critères techniques valides et compréhensibles.

Le volet trois (cycle 3 - Éléments de culture informatique, sociale et technique), s'appuie sur les travaux et compétences développés dans les volets précédents pour engager l'élève dans un processus d'analyse critique des enjeux liés au développement massif de ces technologies dans nos sociétés.

Développer l'idée d'un curriculum sur l'ensemble des cycles de l'école primaire est loin d'être anodin dans le contexte français. De fait, aucun curriculum de formation n'existe, du moins à cette échelle en termes de couverture de niveaux scolaires. A partir des travaux de la recherche DALIE, cette communication s'engage donc à formaliser et à problématiser les enjeux d'un curriculum dédié à l'informatique à l'école primaire.

De manière plus générale, dans un contexte d'évolution lente du système éducatif, cette recherche ANR expérimente comment l'informatique en tant qu'objet de connaissance et de culture peut contribuer à l'éducation des jeunes enfants. Il s'agit de positionner dans le champ de l'enseignement obligatoire un domaine – l'informatique – qui est appelé à intégrer, médiatiser ou encore préformer de plus en plus nos pratiques sociales et professionnelles, et de valider la pertinence de ce positionnement.

Du point de vue enseignant, la recherche DALIE est aussi une manière de tester la faisabilité d'un curriculum dédié aux technologies informatisées (ce sur quoi insistera cette communication). Du point de vue des élèves, les enjeux d'un tel curriculum se jouent sur le développement d'une nécessaire littératie numérique qui dépasse les simples approches " usages " et " outil " des technologies informatisées.

Regard réflexif sur la question de recherche

Cette communication, transversale aux communications du symposium, va reformuler les objectifs de la recherche ANR DALIE. Ce faisant, nous poserons le principe d'un curriculum dédié à l'enseignement de l'informatique à l'école primaire dans un contexte scolaire français sans réelle pratique curriculaire. Cette communication va chercher à comprendre les contraintes liées à la mise en oeuvre de curriculum, ainsi qu'à proposer des voies de réflexions sur des paradigmes qui y soient favorables.

Ainsi, cette communication s'inscrit dans le volet " Proposer " du thème transversal de ce congrès. Il s'agit bien de porter une réflexion sur l'intégration d'un enseignement de l'informatique à l'école primaire, dans des contextes standards de classe, c'est à dire en tenant compte des moyens, des contraintes et des acteurs et de leurs compétences technologiques initiales. La question étant de savoir comment mettre en oeuvre un curriculum (et quels contenus pour ce curriculum) pour l'enseignement de l'informatique à l'école primaire, et qui soit appréhendable par des enseignants dont ce n'est pas la spécialité. D'une manière générale, il s'agit de porter une réflexion sur l'évolution des contenus d'enseignement et d'apprentissages de l'école primaire, et ses conséquences potentielles sur la formation des enseignants.

Références

Baron, G.-L., & Boulc'h, L. (2012). Les technologies de l'information et de la communication à l'école primaire. État de question en 2011. *Revue en ligne de l'EPI*. [URL] <http://www.epi.asso.fr/revue/articles>

Baron, G.-L., Bruillard, E. et Drot-Delange, B. (dir.). (2015). *Informatique en éducation. Perspectives curriculaires et didactiques*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.

Crahay, M. (1987). Logo, un environnement propice à la pensée procédurale. *Revue française de pédagogie*, 80(1), 3756.

Misirli, A. et Komis, V. (2015). Construire les notions de l'orientation et de la direction à l'aide des jouets programmables : une étude de cas dans des écoles maternelles en Grèce. Dans F. Villemonteix, J. Béziat et G.-L. Baron (dir.), *L'école primaire et les technologies informatisées. Des enseignants face aux TICE*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Mots-Clés: école, informatique, curriculum, enseigner

La coopération entre les enseignants du réseau de l'AEFE au Liban: implantation de nouvelles pratiques et impacts sur les élèves

Rana Challah * ¹

¹ Université Lumière - Lyon 2 (UNIV LYON 2) – Université Lumière - Lyon II – 86, rue Pasteur - 69007 Lyon, France

L'organisation du travail en milieu scolaire favorise peu la coopération entre les enseignants (Weick, 1976). Or, il semble que le travail coopératif des enseignants favorise leur développement professionnel (Huberman, 1995; Fullan, 1998; Dionne, 2003) et "permet l'implantation de nouvelles pratiques d'enseignement" (Leclerc et al., 2011), ce qui favorise les apprentissages des élèves. De même, la capacité de l'enseignant à travailler en équipe est désormais considérée comme une compétence dans les textes officiels français (MEN, 2008, 2013), ce qui implique de modifier la conception des dispositifs de formation continue.

Au Liban, la formation continue des enseignants du réseau de l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger (AEFE) est constituée de trois dispositifs distincts dont l'objectif est respectivement d'intégrer les néo-recrutés dans le réseau ainsi que d'accompagner les enseignants dans leur parcours professionnel. De même, les contenus des formations semblent être plus centrés sur les réformes et les contenus disciplinaires. Ce constat nous pousse à nous interroger sur l'organisation et les contenus de la formation continue du réseau de l'AEFE au Liban : Quels modèles de formation seraient plus susceptibles de favoriser la coopération entre les enseignants, qui semble contribuer au développement professionnel de ceux-ci et, de surcroît, aux apprentissages des élèves ? Quels sont les facteurs qui rendraient la coopération difficile entre les enseignants ? Faut-il former les enseignants au travail coopératif ?

Cette communication a trois objectifs:

1) Montrer, à travers la présentation des résultats d'une thèse portant sur l'analyse de l'impact de la formation continue sur la coopération entre les enseignants, que, sur le terrain, l'isolement des enseignants peut entraver les apprentissages des élèves. Plus précisément, nous présenterons les résultats d'une enquête par questionnaire portant sur l'impact d'un projet APP* (Action Pédagogique Pilote) sur les apprentissages des élèves. Les Actions Pédagogiques Pilotes (APP) consistent en des projets pédagogiques qui ont "vocation à dynamiser l'ensemble des établissements d'un pays ou d'une zone du monde en étant généralisées, transférées et mutualisées". Il semble qu'un tel projet permet de déclencher une dynamique de travail entre les élèves et de favoriser leur créativité à travers le renforcement de leur estime de soi notamment lors des rencontres et des débats inter-établissements. Selon un rapport de l'UNESCO (1986), "pour motiver les élèves à apprendre, pour les inciter à s'éduquer eux-mêmes, pour les préparer à mettre en oeuvre dans la vie les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être qu'ils ont acquis à l'école, il faut leur donner un vécu scolaire proche de leurs intérêts, de leurs démarches naturelles et de la réalité des situations de vie" (p. 15).

En effet, un questionnaire, à échelle Likert, a été adressé aux élèves ayant participé à un projet

*Intervenant

APP. Le questionnaire adressé aux élèves est réparti en trois thèmes : 1) les modalités de la préparation du projet; 2) l'impact du projet, 3) les éléments de synthèse et les enseignements. Ce questionnaire permet d'identifier les stratégies adoptées par les enseignants en classe pour préparer les élèves au projet APP. Il permet également de recueillir les représentations des élèves quant à l'impact du projet APP. Un deuxième questionnaire destiné aux enseignants ayant participé au projet APP a été élaboré et soumis à ces enseignants en vue de croiser les regards des élèves et ceux des enseignants quant à l'organisation et l'impact du projet APP.

2) Proposer un modèle de formation qui articulerait l'idée de la coopération entre les enseignants à celle des apprentissages des élèves.

3) Montrer la pertinence de ce modèle pour favoriser le développement professionnel des enseignants ainsi que les apprentissages des élèves.

* (www.aefe.fr/pedagogie/innovation)

Mots-Clés: Mots clés: Enseignants, élèves, travail coopératif, formation continue, apprentissages, développement professionnel.

Les "éducations à" : sens et usages des valeurs dans les établissements du second degré

Céline Chauvigne * ¹

¹ Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN) – Université de Nantes : EA2661 – Chemin de la Censive du Tertre BP 81227 44312 Nantes cedex 3, France

Communication insérée dans le symposium intitulé
" Développement des " éducations à " et acculturation scientifique ".

Résumé

Dans des sociétés comme les nôtres, en tension entre l'individualisme, l'exclusion, les revendications identitaires, le pluralisme des cultures et l'affirmation des valeurs républicaines censées fonder le bien commun, la citoyenneté reste à construire. Dans l'École française, les "éducations à", souvent pensées comme des remèdes aux maux de la société, visent la prise en charge des questions de société (la santé, le développement durable, la citoyenneté...), avec pour finalité explicite la formation d'un citoyen responsable et autonome (Fabre, 2015).

Les " éducations à " visent l'enseignement de nouveaux objets, mixtes de savoirs et de valeurs et sont au service de politiques publiques. Certes l'École a toujours éduqué, mais la floraison des " éducations à " marque aujourd'hui l'insistance d'un État qui se veut, plus que jamais, éducateur.

Comment penser le rôle spécifique de L'École dans ces " Éductions à " ? Entre les finalités explicites d'émancipation et l'insistance sur l'engagement, voire l'enrôlement des élèves dans les bonnes pratiques, quelles sont les modalités d'une éducation scolaire qui ne peut être la même que celle des familles ou des mouvements de jeunesse et que l'on voudrait animée par l'esprit critique ?

C'est à travers la mise en place et le développement de ces nouvelles perspectives dans les textes officiels et les dispositifs de *l'éducation à la santé* que nous interrogerons les enjeux de la formation du citoyen à l'École. Dans une perspective historique, il s'agirait d'identifier les évolutions des conceptions et des préconisations (Galichet, 2005) en matière de santé, de repérer les tensions, les paradoxes voire les apories qu'elles recèlent, entre émancipation, responsabilisation et assujettissement des élèves.

En particulier, l'analyse de contenu (Bardin, 2007) des finalités du comité d'éducation à la santé et la citoyenneté (CESC) et des socles communs (2006,2015) dans une perspective historique, devraient permettre de montrer comment ces textes et dispositifs contribuent à fabriquer un "bon sens" difficile à contester. Elle permettrait de questionner les leviers d'une éducation à la santé toujours plus intrusive oscillant entre comportements socialement attendus et responsabilisation assumée et donc de discuter les relations entre santé et citoyenneté.

L'hypothèse est que les "éducations à" et particulièrement en ce qui concerne l'éducation à la santé, répondent à des finalités contradictoires voire conflictuelles de l'État éducateur.

*Intervenant

Bibliographie

FABRE, M. (2015). "Éducation à et problématisation", conférence donnée lors du colloque international des "éducatrices à" : un (des) leviers (s) de transformation du système éducatif, novembre 2015.

GALICHET, M. (2005). *L'école, lieu de citoyenneté*. ESF: Paris

BARDIN, L. (1983/2007). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF

Mots-Clés: "éducatrices à", valeurs, principes, normes, émancipation, aliénation

Quelles formes de transmission professionnelle pour quels types d'apprentissage ? Une enquête auprès d'agriculteurs et d'apprenants interagissant au travail

Fanny Chrétien ^{*† 1}

¹ Maître de Conférence, Laboratoire Développement Professionnel et Formation/ Institut Eduter Recherche – Agrosup Dijon – Champs Prévois, 26, Bd Docteur Petitjean BP 87999 - 21079 Dijon Cedex, France

Résumé :

Un grand nombre de travaux de recherche, en particulier ceux des anthropologues, des didacticiens et des pédagogues (Berliner, 2010 ; Brousseau, 1990 ; Chevallard, 1997 ; Meirieu, 2010), se sont intéressés à la transmission des savoirs et aux conditions par lesquelles elle facilite ou non des processus d'acquisition. Pour autant, nous restons relativement démunis devant la question des apprentissages produits dans les milieux professionnels. Quelques travaux majeurs traitent néanmoins des conditions apprenantes des organisations professionnelles (voir par exemple Fernagu-Oudet, 2012). Par ailleurs, le courant américain du *Workplace Learning* s'attache à décrire les conditions sociales et individuelles qui, dans leurs dialogues, permettent le développement d'apprentissages professionnels. A partir de certains de ces travaux, notamment les écrits de S. Billett, cette communication rend compte des résultats théoriques issus d'une recherche sur les modes de transmission engagés dans les interactions entre agriculteurs et apprenants dans des fermes agrobiologiques. L'objectif de cette communication est double : i) illustrer comment la nature des engagements des personnes et des configurations sociales de leurs rencontres jouent dans le potentiel qu'offre les interactions de transmission dans les exploitations agricoles en matière de développement professionnel ; ii) montrer que l'analyse des contenus échangés lors des interactions verbales est une des conditions nécessaires pour caractériser précisément les points clés du métier qui sont emblématiques ou difficiles à apprendre. Par ailleurs, nous tâcherons de réfléchir au fait que pour certains métiers en changement ou soumis à de fortes incertitudes (comme peut l'être le métier d'agriculteur), cette condition d'accès, par les interactions verbales, aux effets de la transmission en termes d'apprentissage, n'est pas suffisante. L'enquête le montre sur au moins deux aspects. Le premier a trait au fait que certaines conceptualisations du vivant s'inscrivent dans une temporalité qui dépasse l'échange relatif à l'activité en train de se faire. L'expérience d'une saison agricole prise dans les logiques productives et culturelles de l'exploitation constitue, par exemple, une dimension incontournable de l'acquisition des compétences de métier, qui ne peut se révéler dans la seule immédiateté de l'échange. Le deuxième aspect concerne les raisons pour lesquelles l'apprenant et le tuteur vont interpréter, hiérarchiser ou se concentrer sur une information plutôt qu'une autre dans les échanges professionnels. Ces raisons, certes potentiellement très diverses, ne sont pas indépendantes de la position des interactions dans l'histoire de la rencontre et dans celle des itinéraires professionnels. La façon dont l'avenir est invité dans l'interaction a de fortes chances de guider la prise d'information et le contenu des échanges.

*Intervenant

†Auteur correspondant: fanny.chretien@agrosupdijon.fr

Cette recherche est issue d'un travail de thèse dont la problématique s'est construite de façon exploratoire sans qu'aucun ancrage théorique préliminaire n'ait été très marqué. Il est néanmoins rapidement devenu nécessaire de trouver des cadres permettant d'instruire les contenus de métier pouvant faire l'objet d'apprentissage tout en se présentant comme difficile à l'apprenant et résistant à la transmission. Une réorientation partielle depuis une approche anthropologique vers une démarche de didactique professionnelle est alors apparue bénéfique en ce sens. Les approches de départ n'ont pas non plus été complètement abandonnées puisque l'analyse du travail par la didactique professionnelle a été enrichie par des concepts de sociologies pragmatiques (Thévenot, 2006), et par une modélisation des conditions de transmission inspirée du concept de configuration (Elias, 1978). Les résultats présentés ont été obtenus à partir de deux types de corpus : le premier comporte une série d'interactions de transmission enregistrée, retranscrites et analysées de façon thématique à partir des cadres sociologique et didactique énoncés précédemment ; le deuxième constitue un ensemble d'entretiens menés au cours de l'immersion sur le terrain (entre une et deux semaines de présence sur le lieu de transmission), auprès des apprenants et tuteurs concernés, à propos des situations d'interaction étudiées et des du contexte de tutorat.

Références bibliographiques :

Berliner, D. (2010). Anthropologie et transmission. *Terrain*, 55, 4-19.

Billett, S. (2001). *Learning in the workplace : strategies for effective practice*. Crows Nest NSW: Allen & Unwin.

Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9(3), 309 - 336.

Chevallard, Y. (1997). *Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission : un point de vue didactique*. Acte du colloque international "Savoirs scolaires, interactions didactiques et formation des enseignants", Marseille.

Chrétien, F. (2015). *Agriculteurs et apprenants au travail. La transmission professionnelle dans les exploitations agrobiologiques : une approche par les configurations sociales et les situations d'interaction*. Thèse de Doctorat, Université de Bourgogne, Dijon.

Chrétien, F. (2014). Travailler avec des bêtes, des humains, des champs et des légumes : le cas d'un collectif installé en agriculture biologique. In P. Mayen & A. Lainé (Eds.), *Apprendre à travailler avec le vivant. Développement durable et didactique professionnelle* (pp. 237-261). Dijon : Ed. Raison et Passions.

Chrétien, F. (2014). Apprendre et se tester comme agriculteur biologique : ce qui se joue dans les situations interactionnelles de tutorat avant installation. In A. Cardona, F. Chrétien, B. Leroux, F. Ripoll & D. Thivet (Eds.), *Agricultures Biologiques. Dynamiques d'appropriation et effets de contexte*. Dijon : Quae-Educagri.

Chrétien, F. (2014). La relation de tutorat dans les espaces-test agricoles : une mise à l'épreuve de l'apprendre et du transmettre. *Travail et Apprentissages*, 13, 51-72.

Chrétien, F., & Olry, P. (2014). Le travail, le transmettre et l'approprier dans les exploitations de maraîchage biologique. In R. Wittorski (Ed.), *Transmettre au travail*.

Chrétien, F. (2013). Analyser une transmission professionnelle en acte dans les phases d'installation

d'agriculteurs. *Travail et Apprentissages*, 11, 110-135.

Chrétien, F. (2013). La transmission professionnelle en agriculture biologique, ou comment à la fois se comprendre et apprendre. *Innovations Agronomiques*, 32, 297-316.

Élias, N. (1978). *What is sociology?* Columbia: University Press.

Fernagu-Oudet, S. (2012). Favoriser un environnement capacitant dans les organisations. *In* Bourgeois & Durand, *Apprendre au travail* (pp. 201-213). Paris : PUF.

Meirieu, P. (2010). *Autorité et transmission : quels enjeux ?* Acte des Assises de la Parentalité MILDT, Paris

Mayen, P., & Lainé, A. (2014). *Apprendre à travailler avec le vivant. Développement durable et didactique professionnelle*. Dijon : Editions Raison et Passions.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.

Thévenot, L. (2006). *L'Action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*. Paris: La Découverte.

Mots-Clés: transmission professionnelle – apprentissages – interactions – configurations sociales – engagements.

Synthèse des positions tenues par les différents acteurs du système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles par rapport au thème de la ségrégation scolaire à travers une analyse de textes issus de la presse et de la littérature grise

Renaud Calvo-Gil ^{*†} , Mélanie Ferrara ¹

¹ Institut d'Administration scolaire (INAS) – Place du Parc 18 B-7000 Mons, Belgique

Depuis les premiers résultats des enquêtes PISA, en 2000, les recherches et les discussions ont été nombreuses autour du thème de la ségrégation scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Ceux-ci ont en effet montré que ce système était particulièrement inégalitaire, au sens où, notamment, le poids des caractéristiques externes de l'élève (niveau socio-économique, statut d'autochtone ou d'allochtone, etc.) était particulièrement déterminant dans sa réussite scolaire (Lafontaine & Baye, 2012). Ils ont aussi mis en évidence une grande disparité de résultats entre les élèves " très forts " et " très faibles " ainsi qu'une tendance à la concentration d'élèves du même type au sein d'un établissement (Lafontaine & Monseur, 2011).

Dans ce contexte, nous nous intéressons ici aux différentes prises de position que nous avons pu voir émerger des acteurs en relation avec ce système par rapport à ce thème. Qu'il s'agisse des enseignants, des directions, des parents, des associations diverses qui gravitent autour de l'école, nous cherchons, dans notre analyse, à thématiser et à mettre en relation ces différentes positions.

Pour ce faire, nous constituons un corpus de texte, pour la période actuelle et disponible en ligne, qui reprend les articles d'une partie de la presse commerciale (Le Soir et La Libre) en rapport avec ce thème, auxquels nous ajoutons ceux issus de la littérature grise. Dans celles-ci, nous incluons les écrits de plusieurs organismes ou associations gravitant autour du système éducatif : l'APED, CGé, La Ligue des familles, le SEGEC, une association d'enseignants, deux associations de parents, l'Asbl ELEVeS.

Ce choix de corpus s'explique par le fait que la presse est considérée comme un acteur qui véhicule l'ensemble des interactions sociales (Marty, Marchand & Ratinaud, 2013). Son analyse et sa compréhension permettent donc de définir le cadre culturel dans lequel évoluent les représentations par rapport à une thématique (Lessard & Carpentier, 2015).

Sur ce corpus, nous réalisons deux analyses lexicométriques outillées avec le logiciel IRaMuTeQ. La Classification Descendante Hiérarchique (CDH) nous permet de regrouper dans des mêmes classes des mots faisant référence au même monde lexical (Reinert, 1983). L'Analyse Factorielle de Correspondances (AFC), quant à elle, nous permet de situer ces différentes classes de mots dans un système de coordonnées à deux dimensions, ce qui met en évidence les distances ou les

*Intervenant

†Auteur correspondant: Renaud.CALVOGIL@student.umons.ac.be

rapprochements qui peuvent exister, notamment, entre les différents acteurs et les différentes positions tenues par rapport au thème de la ségrégation scolaire.

Cette démarche exploratoire permettra de mettre en exergue les représentations, les opinions, les valeurs et les croyances que la presse écrite a diffusées et mettra en évidence la manière dont les médias ont vécu et interprété le changement en termes de ségrégation scolaire.

Regard réflexif sur la question de recherche

Pourquoi nous intéressons-nous aux représentations des acteurs par rapport au thème de la ségrégation scolaire ? Parce que, avec les décrets " mixité " et " inscriptions ", notre système éducatif s'est engagé ces dernières années dans des réformes visant la mixité sociale à l'école. Or, pour que ce genre de politiques fonctionne, il faut que les parents y adhèrent (CNESCO, 2015). Analyser les points de vue des acteurs nous paraît donc primordial dans cette entreprise.

Références bibliographiques

Lafontaine, D., & Baye, A. (2012). PISA, instrument ou témoin du changement : évolution des performances en lecture et des politiques éducatives dans cinq systèmes européens. *Education Comparée*, 7. En ligne <http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/129225>

Lafontaine, D., & Monseur, C. (2011). Quasi-marché, mécanismes de ségrégation sociale et académique. *Education comparée (nouvelle série)*, 6, 69-90.

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

Marty, E., Marchand, P., & Ratinaud, P. (2013). Les medias et l'opinion. *Eléments théoriques et methodologiques pour une analyse du débat sur l'identité nationale. Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 117(1), 46-60. <http://doi.org/10.1177/0759106312465550>

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

Mots-Clés: Ségrégation, mixité, analyse de presse, Iramuteq, Belgique

De la recherche sur les étudiants apprenant une langue étrangère à la recherche sur la transmission de la/des langues de la mère bilingue immigrante : la langue en tant qu'enveloppe

Greyce Candido De Araujo-Carvalhas ^{*† 1}

¹ Centre de recherche éducation et formation - Equipe "savoir, rapport au savoir et processus de transmission" (CREF - Equipe SRSPT) – Université Paris X - Paris Ouest Nanterre La Défense : EA1589 – 200 avenue de la république 92001 nanterre cedex, France

La communication proposée a pour objectif de montrer en quoi la langue étrangère peut contribuer à l'élaboration de l'enveloppe psychique (CICCONE Albert, 2001). Pour ce faire, j'entamerai l'exposé par le cheminement de la construction de mon projet de thèse à partir de la présentation de mes dernières recherches menées dans le cadre de mon Master en Sciences de l'Éducation à propos de l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans ce travail, je me suis intéressée au rapport du sujet à la langue qu'il apprend et, par conséquent, à ce qui est mobilisé chez lui dans l'appropriation de la langue en question, en l'occurrence le français, et à la contribution que la démarche clinique d'approche psychanalytique peut apporter à la réflexion sur l'enseignement/apprentissage des langues. Les discours livrés par les sujets qui ont participé à ma recherche, à travers des entretiens cliniques à visée de recherche (CASTAREDE Marie-France, 1988 [1983]), m'ont permis d'analyser l'entrecroisement de leur vécu, leur choix de la langue étrangère et de leur capacité à se l'approprier. Dans leurs discours, ils citent des moments de leur enfance qui font émerger la question de la langue en tant que "déguisement" du sujet. Cette notion sera développée, en lien avec les questionnements que ces deux points ont provoqués et qui préfigurent le projet de thèse. Mes recherches précédentes m'ont permis d'analyser le fait que, pour le sujet, l'apprentissage de la langue renvoie à un réaménagement psychique et que leur choix de la langue à apprendre et leur capacité à se l'approprier renvoient à un vécu, à leur histoire personnelle. À partir de ce constat, dans l'élaboration de mon projet de thèse, je présuppose que le choix linguistique de la mère immigrante dans son interaction avec l'enfant renverra également à son vécu et histoire personnelle, en particulier à son processus d'intégration dans le pays d'accueil. Qu'est-ce que la mère bilingue veut ou ne veut pas transmettre de sa (ses) langue(s) et par extension, de ce que chaque langue peut apporter, à son enfant ? Comment la langue peut-elle ou non constituer une enveloppe chez la mère bilingue en situation d'immigration ? Quel rôle joue son rapport aux langues dans l'investissement de la langue par l'enfant ? Ces questionnements portent sur la relation de la mère bilingue immigrante avec son enfant et aboutissent à la question de départ de ma recherche : que se passe-t-il dans la transmission de cet objet, la langue, de la mère immigrante à son enfant ? La recherche se fera par entretien clinique de recherche auprès de mères bilingues en situation d'immigration. En inscrivant ce travail dans une perspective clinique, il sera question de penser à mon implication - au fait de me situer moi-même non plus comme apprenante de français mais comme mère bilingue

*Intervenant

†Auteur correspondant: greycecarv@gmail.com

immigrante - afin de pouvoir la mobiliser dans la construction et l'analyse de mon objet d'étude. Cette investigation, par une étude fine de l'expérience d'individus singuliers, vise à permettre de réfléchir à des dispositifs adaptés à l'accueil, à l'écoute ou accompagnement des mères bilingues immigrantes.

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*, v. 151, p. 111-162.

Castarède, M.-F, L'entretien clinique à visée de recherche, in : Chiland, C. (1988 [1983]), *L'entretien clinique* (pp.118 -145). Paris : Puf.

Ciccone, A. (2001), Enveloppe psychique et fonction contenant : modèles et pratiques, *Cahiers de psychologie clinique*, 17, 81-102.

Giust-Desprairies, F. (2013). La Clinique, une épistémologie pour les sciences de l'homme. In V.de Gaulejac, F.Giust-Desprairies et A. Massa (dir.), *La recherche clinique en sciences sociales* (pp. 15-29). Toulouse: Érès.

Klein, M. (1959). *Envie et gratitude*. Paris: Gallimard.

Revault d'Allones, Claude, di. (1989). *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris : Dunod.

Yelnik C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et Formation*, n. 50, p. 133-146.

Thème transversal

En cohérence avec la démarche clinique d'orientation psychanalytique dans laquelle s'inscrit mon travail, je considère que nos questions de recherche sont au moins en partie issues de notre histoire personnelle. Un travail d'élaboration est donc nécessaire pour conscientiser ces liens (voir Devereux 1980). Je m'efforcerai d'en rendre compte en faisant notamment le lien entre mes questions de recherche et ma propre position de mère bilingue.

Mots-Clés: recherche clinique, mère bilingue, enveloppe

Le toucher : un geste professionnel spécifique aux enseignants d'éducation physique. Ce qu'en disent les intéressés

Ghislain Carlier * ¹

¹ ABC-Educ – Belgique

Le toucher : un geste professionnel spécifique aux enseignants d'éducation physique.
Ce qu'en disent les intéressés

Ghislain Carlier, UCL – IACCHOS – Louvain-la-Neuve

Hélène Degive, AESS éducation physique – Louvain-la-Neuve

Marie Clerx, UCL – IACCHOS – Louvain-la-Neuve

Résumé

Le toucher est un des gestes professionnels les plus spécifiques du métier des enseignants en éducation physique. C'est un des constituants de l'ADN de leur quotidien ordinaire. Or, l'évolution des mœurs dans la société et la mise en épingle par les médias de déviations à l'encontre des enfants et des adolescents (pédophilie) rendent les enseignantes et les enseignants méfiant-e-s à l'égard de cet acte incontournable de l'intervention. Certain-e-s, selon les contextes nationaux, ont peur voire refusent désormais de toucher les élèves, obnubilés par la crainte de recours de la part des parents. Incontestablement, l'étendue du répertoire de leurs gestes professionnels et leur liberté pédagogique sont mises en question.

Le but de la présente recherche est de faire émerger ce que disent des enseignants à propos de leur pratique relative au toucher des élèves. Au cours d'éducation physique, selon les disciplines enseignées, le toucher assure trois fonctions complémentaires : le toucher technique pour parer (en gymnastique), pour faire sentir une position (l'alignement en appui tendu renversé) ou un mouvement (la trajectoire du coude en lancer de javelot) ; le toucher affectif pour encourager, féliciter ou réprimander et le toucher instrumental pour organiser le placement des élèves ou du matériel (Boizumault & Cogérino, 2012).

Onze enseignant-e-s expérimenté-e-s (5 F, 6 H) participent à une interview semi-structurée. Ils-elles enseignent à des classes mixtes ou non, aux différents degrés de l'enseignement secondaire en Belgique francophone. L'analyse du verbatim des entretiens est effectuée à l'aide du logiciel N-vivo.

Les résultats montrent que les enseignant-e-s usent aisément du toucher technique dans l'enseignement des disciplines gymniques. Les femmes y recourent moins que les hommes dans l'enseignement des sports collectifs. Ces derniers n'hésitent pas à lui donner une signification complice, usant de stratagèmes de comédien favorables à l'installation d'un climat ludique propre à ce type de

*Intervenant

pratique et à l'interaction entre le professeur et les élèves.

En revanche, toutes et tous s'accordent pour reconnaître que les temps ont changé et qu'il convient d'être prudent lorsque l'on touche les élèves, en fonction de leur sexe et/ou de leur culture. Les collègues interviewé-s parlent spontanément de la gestion du toucher des élèves entre eux et des débordements fréquents qu'ils occasionnent.

Les résultats sont discutés à la lumière des concepts de proxémie (Hall, 1966), de la place du toucher parmi les cinq sens (Serres, 1985), de la philosophie du corps (Bernard, 1972 ; Andrieu, 2010) et de l'anthropologie du corps dans la modernité (Le Breton, 2008).

Les conclusions plaident pour une sensibilisation actualisée des questions liées au toucher en formation initiale et continue.

Contextualisation par rapport aux questions transversales du colloque : Comprendre

A l'école, le cours d'éducation physique est la seule discipline dont la mission est de développer les conduites motrices des élèves. Cela implique la mise en scène corporelle de l'enseignant et des élèves ainsi que des contacts non verbaux entre eux. Or, l'évolution des mœurs dans la société contemporaine s'exprime de manière dichotomique entre, d'une part, un lâcher-prise débridé véhiculé par les outils modernes de communication et, d'autre part, des velléités de retour à des normes plus rigides. Depuis les années '70, les programmes d'éducation physique n'ont cessé de plaider pour l'émancipation de la personne de l'élève par le moyen du développement des conduites motrices. Ce mouvement pédagogique libérateur (Haye, 2011 ; Lavie & Gagnaire, 2014) subit indéniablement les hésitations pédagogiques d'une école qui est en recherche de valeurs à actualiser en fonction de l'évolution de la société. La présente recherche contribue à la compréhension de ce phénomène par un intérêt pour les pratiques déclarées des enseignants d'éducation physique, en référence à leurs arts de faire au quotidien (de Certeau, 1990).

Elle s'intéresse à ce que disent les enseignant-e-s de ce qu'ils font et à vérifier comment leurs pratiques ordinaires se métamorphosent.

Bibliographie

Andrieu, B. (Dir.) (2010). Philosophie du corps. Paris : Vrin.

Bernard, M. (1995). Le corps. Paris : Seuil.

Boizumault, M. & Cogérino, G. (2012). La mise en scène corporelle de l'enseignant d'éducation physique. Les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant. STAPS, 98, 67-79.

de Certeau, M. (1990). L'invention du quotidien I. Arts de faire. Paris : Folio.

Haye, G. (Dir.) (2011). Le plaisir. Paris : Editions Revue EP&S.

Lavie, Fr. & Gagnaire, Ph. (Dir.) (2014). Plaisir et processus éducatif en EPS. Saint-Mandé : Edition AE-EPS.

Le Breton, D. (2008). Anthropologie du corps et modernité. Paris : PUF.

Serres, M. (1985). Les cinq sens. Philosophie des corps mêlés – 1. Paris : Grasset.
Mots-clés : éducation physique, communication non verbale, toucher.

Mots-Clés: Education physique, communication non verbale, toucher.

L'auto positionnement, une mise en œuvre de l'émergence du subjectif Un exemple en Master Enseignement, Éducation et Formation EPS

Nathalie Carminatti * ¹

¹ Laboratoire Complexité, Innovation, Activité Motrice et Sportive (CIAMS) – Université Paris Sud - Paris XI : EA4532 – CIAMS, Univ. ParisSud, Université ParisSaclay, 91405 Orsay Cedex, France
CIAMS, Université d'Orléans, 45067, Orléans, France, France

La construction de l'identité professionnelle des enseignants d'Éducation Physique et Sportive (EPS) peut être envisagée comme un processus interactionnel complexe et dynamique. Nous proposons en 2008 de les étudier à partir d'un cadre théorique emprunté à la microsociologie et plus particulièrement à celui des rites d'interaction de l'ethnométhodologie nord-américaine de l'école de Palo Alto (Goffman, 1974). Nous postulons également l'existence d'une " zone de rencontre " entre l'enseignant et ses élèves caractérisant un espace social construit dans l'intervention et se révélant dans la relation didactique. Notre réflexion s'oriente aujourd'hui vers un nouveau champ de référence relativement récent : la didactique clinique (Carnus, Terrisse, 2013 ; Terrisse, Carnus, 2009) qui combine à la fois une approche didactique et une approche psychanalytique. Notre postulat reste que la " zone de rencontre " est un lieu d'interaction, de construction et de transmission des savoirs. Si les travaux de Goffman (1974) renseignent sur la nature des rites d'interaction, la didactique clinique rend compte des évolutions de la transmission du savoir depuis son origine jusqu'à son apprentissage par les élèves. La question de la " Référence " (Heuser, 2009) intéresse la construction de la " zone de rencontre ". En effet comme l'explique Heuser, " chaque enseignant élabore des savoirs qui s'actualisent au fur et à mesure de son adaptation aux incertitudes de la classe " (p.53). Il s'agit d'après l'auteur d'un ensemble d'influences internes et externes qui se conjuguent, s'activent et s'actualisent dans les enjeux de savoirs, à l'insu du sujet. Ce processus d'activation peut expliquer l'aspect dynamique, labile et contingent de la référence. L'observation de la construction de la " zone de rencontre " pourrait devenir le vecteur de lecture de l'activité professionnelle du sujet enseignant et la " référence " la clé de compréhension de ce qu'il enseigne et des raisons de son enseignement (Carnus & Terrisse, 2013) ainsi que des stratégies conscientes et inconscientes (Robert, 2013) utilisées par l'enseignant lors des interactions avec ses élèves.

Dans le cadre du MEEF-EPS, nous accompagnons les fonctionnaire-stagiaires (MEEF2) à faire émerger leur singularité inéluctablement et structurellement divisé dans et par leur inconscient : ce qui est perceptible au travers des écarts dans ce que le sujet dit qu'il fait et ce qu'il fait et également des écarts entre ce qu'il sait qu'il faudrait qu'il fasse et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire (Carnus, 2009 ; Heuser, 2009). L'auto-positionnement est un processus temporel qui participe à l'émergence et à l'expression de la subjectivité : construction de son blason ; test de Myers & Briggs; description et analyse de sa démarche professionnelle " qui suis-je en tant qu'enseignant d'EPS ? " ; mise en perspective du décalage entre la situation " actuelle " et la situation " désirée ". Les résultats de l'auto positionnement fait émerger des peurs et des déceptions, du plaisir et de la fierté. L'auto positionnement dévoile ainsi les tensions qui animent le sujet singulier, assujetti et divisé. La prise en compte de la subjectivité dans l'analyse de la

*Intervenant

construction de la posture professionnelle et in fine de la " zone de rencontre " révèle la nécessité de rendre compte de la " Référence " chez le fonctionnaire stagiaire et de formaliser en amont une nouvelle façon de voir la formation des enseignants d'EPS.

Eléments bibliographiques

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

Carnus, M.F., (2009). La décision de l'enseignant en didactique. Études de cas en Éducation Physique et Sportive (EPS), in A. Terrisse et M.-F. Carnus. Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs ? (pp 63-82). Bruxelles, Édition De Boeck

Goffman E. (1974) Les rites d'interaction. Paris: Minuit.

Heuser F. (2009) Du savoir enseigné en EPS au savoir de référence de l'enseignant. Étude didactique clinique en karaté. In A. Terrisse, M.-F. Carnus, Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs ? (pp. 133-144). Bruxelles : Édition De Boeck Université.

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. Pp. 81-92

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

Mots-Clés: didactique clinique, formation, "déjà, là"

De l'usage du concept de " déjà-là décisionnel " en formation d'enseignants Une nouvelle voie à explorer : la confrontation avec soi-même

Marie France Carnus * 1

¹ UMR EFTS, MA 122, Université de TOulouse Jean Jaurès – Université de Toulouse Jean Jaurès – France

La recherche en didactique clinique a émergé au début des années 2000 à partir du constat de l'insuffisance des cadres didactiques " classiques " pour lire certains phénomènes liés à la transmission/appropriation d'enjeux de savoir(s) (Terrisse, Carnus, 2009). A la croisée de la didactique et d'une clinique du sujet prenant à son compte l'hypothèse freudienne de l'inconscient, cette orientation se réfère à une théorie du sujet pris dans le didactique (Carnus, Terrisse, 2013) pour suivre et analyser le " fil du rapport au savoir " (Johsua & Dupin, 1993). Ceci requiert la construction ou la reconstruction d'une temporalité qui amène à remonter dans l'histoire des sujets que nous observons. En lien étroit avec la notion de rapport au(x) savoir(s), " le déjà-là décisionnel " est une partie cachée du processus décisionnel de l'enseignant qui influence de manière latente et constante ses choix. Le " déjà-là décisionnel " est composé de trois instances en tension : le déjà-là conceptuel, le déjà-là intentionnel et le déjà-là expérientiel qui agissent comme des " filtres de l'action didactique " (Loizon, 2004) et semblent se structurer en couches plus ou moins poreuses. La plus ancienne est composée du " déjà-là expérientiel ", issue de l'histoire personnelle et professionnelle du sujet enseignant. Vient ensuite le " déjà-là conceptuel ", c'est-à-dire à l'ensemble des conceptions, des croyances et des valeurs de l'enseignant. Arrive enfin le " déjà-là intentionnel " qui regroupe à la fois les intentions éducatives et didactiques, qu'elles soient générales ou spécifiques des séances observées (Loizon, Carnus, 2012). Cet ensemble participe finalement à la prise de décision en EPS, même si parfois les trois " déjà-là " coagissent de manière contradictoire. Ce concept heuristique nous paraît recouvrir celui de rapport au(x) savoir(s) qui " englobe la question de la construction de sens par le sujet en fonction de son histoire personnelle et de l'institution dans laquelle il prend position (Jourdan, 2009, p.35). Que faire alors de ce concept en formation d'enseignants ? Dans le cadre de ce symposium, j'évoquerai quelques pistes possibles de nature à optimiser la formation initiale et continue des enseignants, aujourd'hui en pleine mutation. Une première piste consiste à prendre appui sur les résultats de la recherche pour contribuer à l'élaboration de stratégies de formation. Certains apports théoriques assortis de la présentation de vignettes didactiques cliniques mettant en évidence les tensions au cœur du déjà-là décisionnel des enseignants peuvent venir compléter les plans de formation initiale et contribuer à la construction d'une posture réflexive et distanciée chez le futur enseignant. En formation continue, la connaissance et la reconnaissance de tels phénomènes peut infléchir chez certains enseignants expérimentés un processus d'autoévaluation générateur de développement professionnel (Jorro, 2007) les conduisant à revisiter leurs propres pratiques. Une autre piste préconise en formation initiale comme en formation continue l'importation et le recours au concept de " déjà-là décisionnel " dans des ateliers d'analyse de pratiques. Des savoirs à enseigner aux savoirs transmis, la puissance heuristique du concept permet une autre lecture du fonctionnement didactique qui pour autant qu'elle autorise à penser différemment et peut-être de manière plus apaisée ce qui est effectivement transmis ne dédouane pas pour autant

*Intervenant

l'enseignant de sa responsabilité dans l'acte d'enseignement.

Ces pistes engagent la formation et les formateurs dans une voie qui consiste à préparer et accompagner les enseignants à une confrontation avec eux-mêmes (Métoudi, 2013). Elles sont à explorer, à expérimenter et il apparaît évident qu'un des facteurs d'efficience soit relatif à la formation de formateurs. Cependant, la vigilance épistémologique questionnera toujours le caractère opérationnel de ces articulations entre recherche et formation étroitement lié à la diffusion des travaux de recherche d'une part et, d'autre part, à la volonté des acteurs de la formation d'intégrer les avancées de la recherche en didactique clinique et plus largement sur les pratiques enseignantes dans leurs pratiques de formation.

Eléments bibliographiques

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

Johsua, S. & Dupin, J. 1993 Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques, Paris, PUF

Jorro, A., 2007, Evaluation et développement professionnel, L'Harmattan, Paris.

Jourdan, I. (2009). Etude du rapport au savoir chez les étudiants en formation initiale en EPS. In A. Terrisse & M.F. Carnus (dir.). Didactique clinique de l'EPS, quels enjeux de savoirs ? De Boeck, Bruxelles, 33-48.

Loizon, D. (2004). Analyse des pratiques d'enseignement du judo : identification du savoir transmis à travers les variables didactiques utilisées par les enseignants en club et en EPS. Thèse non publiée. Université Paul Sabatier, Toulouse.

Loizon, D., Carnus, M.F. (2012). Le déjà-là décisionnel chez les enseignants novices en EPS. Un outil pour comprendre la réalité de leurs enseignements. In G. Carnier et M. Clerx (dir.). Construction de l'identité professionnelle chez des stagiaires et des enseignants novices en éducation physique. Presses Universitaires de Louvain. Belgique.

Métoudi, M. (2013). Préface. In M.-F Carnus & A Terrisse (dir.). Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question. Revue EPS (eds.), Collection Recherche et formation. Paris, 5-6.

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

Mots-Clés: décision, déjà, là, didactique clinique, formation

Ressenti des enseignants dans un dispositif de type MOOC

Pierre-André Caron * ¹

¹ Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille (CIREL) – Université Lille I - Sciences et technologies : EA4354 – Université Lille1, France

En référence aux travaux de (Bourdoncle, 2000), (Linard, 2002), nous considérons que le dispositif pédagogique instrumenté est à la fois un objet de renégociation, d'inscription et de prescription des pratiques enseignantes. Pour les dispositifs de type SPOC (Single Private Open Course), les travaux de (Renaud, 2010), (Barbot & Massou, 2012), en interrogeant cette identité professionnelle des enseignants dans des dispositifs de formation du supérieur, ont mis en évidence différentes dimensions auxquelles étaient attachées les acteurs et parmi ces dernières, leur volonté de maîtriser l'ensemble du processus d'enseignement (transposition, mise en ligne, animation, correction). Or depuis quelques années apparaissent des dispositifs numériques de type MOOC (Massive Open Online Courses) qui parce qu'ils semblent instruire une certaine division du travail enseignant, nous interrogent sur le ressenti des acteurs de tels dispositifs. Dès lors, nous posons la question de comprendre comment ces derniers vivent l'apparition de tels dispositifs dans lesquels ils ne maîtrisent pas l'intégralité du processus de création et d'animation. Pour aborder cette question, nous avons mobilisé différents cadres théoriques, résumés par les hypothèses suivantes :

Le sens que l'acteur donne au dispositif régit son engagement dans le dispositif et vis-à-vis des autres. Ce sens peut renvoyer à des éléments intrinsèques et extrinsèques de motivation. (Bandura, 1982), (Deci & Ryan, 1985).

L'usage du dispositif fait évoluer les schèmes classiques des enseignants lorsqu'il prépare et donne un cours. (Barbot & Massou, 2012)

Le sens que l'acteur donne à ses actions se nourrit de sa capacité à instrumenter le dispositif. (Béguin & Rabardel, 1999)

La perception que l'acteur a d'un dispositif dépend de la perception qu'il a de ces actions au sein du dispositif.

La méthodologie mise en place a consisté à mener une série d'entretiens auprès des acteurs du MOOC iNum, l'enquête qualitative menée s'est efforcée de répondre à quatre questions :

Quel est le sens pour l'acteur d'un dispositif de type Mooc?

Quelles évolutions, il constate par rapport à ses pratiques usuelles

Quelles perceptions, il a de son enseignement dans le cadre d'un Mooc?

*Intervenant

Quelles satisfactions, il retire d'un tel dispositif.

L'étude menée permet de mettre en évidence les différences fondamentales relevées par les acteurs entre un cours de type SPOC et un cours de type MOOC (en particulier la nécessité dans un MOOC de travailler en équipe) ainsi que l'existence d'un lien entre la faible liberté d'action des acteurs et une certaine forme de démotivation.

A quelles questions cherchons-nous réponse :

Comprendre Comment les enseignants impliqués dans la production et l'animation de MOOC vivent l'apparition de tels dispositifs dans lesquels ils ne maîtrisent pas l'intégralité du processus de création et d'animation

Bibliographie :

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 31, 122–147.

Barbot, M.-J., & Massou, L. (2012). *TIC et métiers de l'enseignement supérieur*. Nancy : Presses universitaires de Nancy.

Béguin, P., & Rabardel, P. (1999). Concevoir pour les activités instrumentées. *Revue d'Intelligence Artificielle*, 14, 35–54.

Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots "professionnalisation, formes et dispositifs" : Formes et dispositifs de la professionnalisation. *Recherche et Formation*, (35), 117–132.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Springer Science & Business Media.

Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Éducation permanente, Regards multiples sur les nouveaux dispositifs de formation*, 152, 43–155.

Renaud, G. (2010). *Les formations ouvertes ou à distance dans la formation continue : dispositifs et incidences sur les métiers*. Educagri Editions.

Questions transversales s'appliquant à chaque auteur du symposium :

Comment simultanément répondre aux questions des acteurs de terrain (concernant l'ingénierie des dispositifs) et aux exigences des revues de haut rang par la production d'outils et de méthodes?

Dans le domaine des TICE, les évolutions techniques sont-elles porteuses de nouveaux questionnements ou permettent-elles de valider dans de nouveaux contextes des cadres théoriques éprouvés?

Les recherches dont nous rendons compte dans ce symposium, portent sur la compréhension de phénomènes éducatifs qui nous interpellent par leur soudaine altérité, en quoi l'ancrage de ce symposium autour de la notion de dispositif instrumenté, met-il en tension le renouvellement ou

la validation des cadres théoriques sollicités.

Est ce que notre carence en proposition spécifiques, n'affirme t elle pas la nécessaire spécification de cadre théoriques sans doute trop large pour rendre compte de façon constructive de la spécificité des phénomènes observés.

Mots-Clés: identité professionnelle, TICE, dispositif, MOOC, perception

Contraintes et émancipation dans des dispositifs de formation instrumentés

Pierre-André Caron * ¹, Jean Heutte * ^{† 2}, Florent Michelot * ^{‡ 3,4}, Claire Peltier * [§], Bruno Poellhuber * ^{¶ 5}, Tijani Rasmi * ^{|| 6}, Nicolas Roland * ^{**},
Normand Roy * ^{††}

¹ Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille (CIREL) – Université Lille I - Sciences et technologies : EA4354 – Université Lille1, France

² Univ. Lille, EA 4354 - CIREL - Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille, F-59000 Lille, France. – Université des Sciences et Technologies de Lille - Lille I : EA4354 – Département SEFA, Bâtiment B6, Bureau 205, Cité scientifique 59655 Villeneuve d'Ascq, France

³ Université de Montréal - UdeM (CANADA) (UdeM) – Canada

⁴ Université du Québec à Montréal - UQAM (CANADA) (UQAM) – Canada

⁵ Université de Montréal – Canada

⁶ Laboratoire de Nanomédecine, Imagerie et Thérapeutique (NIT) – université de franche comté, centre hospitalier universitaire de besancon – 16 route de Gray, 25000 BESANCON, France

Les notions de contrainte et d'émancipation sont depuis longtemps associées pour définir de façon paradoxale le dispositif de formation instrumenté, ainsi (Peraya, 1999) considère qu'"un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres.", pour (Belin, 1999) c'est un "environnement tolérant à l'erreur", pour (Linard, 2002) "c'est quand le sujet est autorisé à être acteur, et non pas opérateur passif, que l'idéologie normative de la rationalisation technique se transforme en idéologie émancipatrice par sa mise à disposition au service de l'activité humaine". Enfin pour (Astier, 2012, p. 19) "le dispositif est dépositaire de contrainte et d'initiative" sa "conception [est] continuée dans ses usages". Ces définitions insistent donc à la fois sur le rapport qu'entretien au sein d'un dispositif de formation instrumenté la contrainte et l'émancipation, sur l'importance de l'usage dans la renégociation de ce rapport et sur la place laissée aux acteurs pour la mener.

Sur le plan de l'instrument, les travaux de (Rabardel, 1995) autour de la genèse instrumentale offrent un cadre théorique souvent sollicité pour expliquer comment cette renégociation à lieu, plus précisément dans le cadre des dispositifs de formation instrumentés.

Sur le plan de la motivation des apprenants à s'engager et à persister dans les dispositifs de formation, et compte tenu de la définition que nous avons posée, il est possible de solliciter les théories "du locus de contrôle" (Rotter, 1966), (Levenson, 1973), "du sentiment d'efficacité personnel" (Bandura, 1982), du "continuum de l'autodétermination" (Deci & Ryan, 1985) pour étudier pourquoi certains dispositifs qui laissent moins de possibilités d'action aux acteurs sont d'autant moins susceptibles de supporter leur engagement.

*Intervenant

[†] Auteur correspondant: jean.heutte@univ-lille1.fr

[‡] Auteur correspondant: michelot.florent@uqam.ca

[§] Auteur correspondant: Claire.Peltier@unige.ch

[¶] Auteur correspondant: bruno.poellhuber@umontreal.ca

^{||} Auteur correspondant: tijani.rasmi@univ-lille1.fr

^{**} Auteur correspondant: niroland@ulb.ac.be

^{††} Auteur correspondant: normand.roy@uqtr.ca

Or, l'apparition récente de dispositifs de formation où la contrainte ne semble pas s'inscrire dans une dynamique de renégociation due aux usages nous interpelle quant à l'agentivité réduite qu'ils réservent aux enseignants et aux apprenants. Ces dispositifs ou éléments de dispositifs particuliers (serious game, vidéos, podcast, QCM, MOOC) sont ceux que nous désirons étudier dans notre symposium, tout en mobilisant les cadres théoriques précédemment cités. Les caractéristiques de ces dispositifs sont les suivants :

Le processus de conception, construction, perception, usage favorise la division du travail et minimise de fait l'organisation artisanale du travail (Depover, 2014);

La prédominance d'éléments à "entropie faible" permet difficilement les catachrèses humaines (serious game, vidéos, podcast, QCM);

ayant pour conséquence :

D'imposer une distance transactionnelle grande (Moore & Marty, 2011);

De récuser les genèses instrumentales qui peuvent survenir entre la création du dispositif et son animation;

"Quelles perceptions les enseignants et les apprenants ont-ils de leur propre agentivité dans des dispositifs de formations instrumentés lorsque les contraintes induites par ces dispositifs ne semblent pas s'inscrire dans une dynamique de renégociation due aux usages?"

Nous proposons d'aborder cette question au travers trois contextes de formation :

Le premier concerne des SPOC (Small Private Online Course) dans lesquels l'organisation du travail en petit groupe est mise en place et gelée pendant une période conséquente de la formation dans le but de favoriser des processus de nidification.

Le second concerne des cours de type blended learning, au sein desquels l'usage de podcasts (baladodiffusion) audio et de capsules vidéo est important.

Le troisième concerne des MOOC (Massive Open Online Course), pour lesquels la division du travail prédomine à leur conception et à leur usage.

Nous proposons d'organiser ce symposium selon un mode classique (présentation de la recherche, questions-réponses) tout en privilégiant un débat autour de questions diffusées aux participants avant le symposium.

Bibliographie

Astier, P. (2012). Les dispositifs, utopie éducative pour temps de crise, un point de vue sur l'ensemble des textes. Transformations. Recherches en éducation et formation des adultes, 7, 17-30.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 31, 122–147.

Belin, E. (1999). De la bienveillance dispositive : (Extrait de sa thèse de sociologie, choisi et présenté par Philippe Charlier et Hugues Peeters). *Hermès*, 25, 245–259.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Springer Science & Business Media.

Depover, C. (2014). Quels modèles économiques et pédagogiques pour les MOOC? Distances et médiations des savoirs. *Distance and Mediation of Knowledge*, (5).

Levenson, H. (1973). Multidimensional locus of control in psychiatric patients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41(3), 397–404.

Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Éducation permanente, Regards multiples sur Les Nouveaux Dispositifs de Formation*, 152, 43–155.

Moore, M. G., & Marty, O. (2011, November 11). La théorie de la distance transactionnelle

Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. *Hermès*, 25, 153–167.

Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains. Paris : Armand Colin.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28.

A quelles questions cherchons-nous réponse :

Comprendre en quoi les contraintes du dispositif influent sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et des apprenants?

Evaluer quelles dimensions de la motivation humaine sont prédominantes dans un tel dispositif?

Evaluer quelles catachrèses sont mises en œuvre par les acteurs de ce dispositif?

Comprendre en quoi ces catachrèses influent sur les perceptions que les acteurs ont du dispositif?

Comprendre quels liens les acteurs font entre leur agentivité et la perception qu'ils ont du dispositif?

Questions transversales

Comment simultanément répondre aux questions des acteurs de terrain (concernant l'ingénierie des dispositifs) et aux exigences des revues de haut rang par la production d'outils et de méthodes?

Dans le domaine des TICE, les évolutions techniques sont-elles porteuses de nouveaux questionnements ou permettent-elles de valider dans de nouveaux contextes des cadres théoriques éprouvés?

Les recherches dont nous rendons compte dans ce symposium, portent sur la compréhension de phénomènes éducatifs qui nous interpellent par leur soudaine altérité, en quoi l'ancrage de ce symposium autour de la notion de dispositif instrumenté, met-il en tension le renouvellement ou la validation des cadres théoriques sollicités.

Est ce que notre carence en propositions spécifiques, n'affirme t elle pas la nécessaire spécification de cadres théoriques sans doute trop larges pour rendre compte de façon constructive de la spécificité des phénomènes observés.

Mots-Clés: Dispositif, Autodétermination, Genèse instrumentale.

PROPOSER DES PISTES DE REPONSES SOULEVE DE NOUVELLES QUESTIONS...

Pascal Carron * ¹

¹ Université de Fribourg / Centre d'enseignement et de recherche francophone pour l'enseignement au secondaire 1 et 2 (UNIFR/CERF) – Rue P. A. de Faucigny 2 CH - 1700 Fribourg, Suisse

Enseigner en Lycée professionnel et Collège durant plus de vingt ans ; animer des modules de formation continue d'adultes, puis intervenir à l'Université en formation initiale à l'enseignement auprès de d'étudiants-stagiaires se destinant à la pratique en Collège et/ou Lycée. Mais aussi, réaliser une thèse de doctorat en Sciences de l'éducation...

Quels processus et facteurs ont pu conduire à la mise en œuvre de ce questionnement sous-tendant cette recherche doctorale ? En quoi ces questions et les pistes de réponses proposées sont-elles pertinentes ? Les enjeux institutionnels supposés, mais aussi les enjeux plus immédiats – pour les collègues, pour les étudiants-stagiaires – peuvent-ils être associés à nos enjeux personnels ?

Enfin, ces ” *positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur* ” (Kohn, 2001), postures que nous revendiquons dans notre pratique enseignante et dans notre pratique de chercheur, sont-elles véritablement soutenables et reconnues ?

En évoquant les questions auxquelles nous avons cherché réponse, ce sont bien de nouvelles questions que nous mettons ici à jour ; comprendre, évaluer et proposer ne va pas sans (se) questionner bien plus que (se) répondre.

I. Résumé de la recherche

Cette recherche vise d'abord à décrire un contexte de formation – à l'aide de modèles empruntés à Bronfenbrenner (1986) et Phelan (1999) – et sa perception par les étudiants-stagiaires et, surtout, à mettre en lumière et comprendre *dans quelle mesure et dans quelles conditions les représentations, conceptions et croyances des étudiants-stagiaires évoluent durant ce cursus*. On sait combien les représentations mentales des futurs enseignants sont difficiles à modifier ; Crahay & al. (2010) et Boraita & Crahay (2014), entre autres, l'ont clairement montré.

Cette question et trois sous-questions de recherche sont intégrées de façon dynamique (cf. Bataille, 1983) au ” *site de l'action, de la praxis* ” et au ” *site de la recherche* ” (de la cohérence), comme dans leurs interactions par le ” *site de la recherche – action proprement dite* ”.

Une méthode mixte de recherche a été mise en œuvre au travers 10 de questionnaires standardisés à l'ensemble de la population (env. cent participants) – Biggs & al. (2001) ; Pratt, D. & Collins, J. (1998) – auxquels ont été adjoints des questions ouvertes, puis 20 de quatorze entretiens individuels et 30 d'analyse de savoirs narratifs auprès de sept étudiants (carnet de bord rédigés sur une période de quatre mois). Le recueil de données de cette recherche longitudinale évaluative à fin d'amélioration s'est, au total, étendu sur seize mois.

*Intervenant

L'analyse de ces données met en évidence de nombreuses et fortes modifications des représentations des étudiants futurs enseignants, sur l'apprentissage, l'enseignement et la gestion de l'hétérogénéité ; en particulier, les réponses aux questions ouvertes et l'analyse des entretiens et carnets de bord permettent de grandement nuancer les résultats des questionnaires normalisant vers une tendance centrale les profils des participants. La place nous manque ici pour présenter plus avant ces résultats. A l'issue de cette thèse, des recommandations sont formulées à l'intention des différents acteurs de la formation et des pistes de développement pour la cohérence globale de la formation sont proposées.

Nous nous inscrivons ainsi dans un champ d'études volontairement restreint et fortement lié à l'analyse d'une formation située au cœur de l'action, cherchant à développer " *une pratique de recherche articulée à [nos] interventions en formation ou en développement pédagogique* " (Charlier, 2005, p.259). Il nous a toujours semblé essentiel, en tant que formateur d'enseignants, d'offrir une pratique en adéquation avec notre discours théorique ; de même notre posture de chercheur a été d'emblée envisagée comme intégrée à notre action formatrice.

Ce temps de recherche est sans doute rendu complexe par cette posture de praticien-chercheur analysant sa propre pratique et ses implications sur " ses " étudiants ; ainsi que l'évoque Kohn en 1986 (p.825) :

En réduisant le réel, en adoptant une position qui fait sortir du sens commun et partagé, et qui amène à interpréter les comportements de personnes proches, les praticiens-chercheurs se vivent fréquemment en " traître " ou en " déserteur " (...)

Les mots de Kohn sont forts, mais ils expriment bien la difficile posture de celui qui accepte de se poser en tant que chercheur réfléchissant sur l'objet de sa propre pratique de formateur. Deux ans après la publication de cette thèse de doctorat, le regard réflexif tend à se poser plus sur le processus que sur la production. Il nous semble faire sens de mettre en œuvre un questionnement plus fondamental sur la nécessité – ou non ? – du développement de la posture du praticien-chercheur dans le cadre d'une formation à l'enseignement.

II. Proposer...

Deux axes de questionnement dès lors :

1o Les enjeux institutionnels supposés, mais aussi les enjeux plus immédiats – pour les collègues, pour les étudiants-stagiaires – sont-ils véritablement liés aux évidents enjeux personnels ?

2o Ne serait-il dès lors pas plus simple de distinguer complètement notre pratique enseignante de notre travail de chercheur ? N'y a-t-il pas risque de limiter notre liberté de formateur par le carcan scientifique qu'impose la posture distante de la recherche ?

Le risque, finalement, n'est-il pas de devenir triplement traître ?... Traître à l'institution – et à nos collègues formateurs –, traître à la recherche en sciences de l'éducation et, finalement, traître à soi-même...

Références

Bataille, M. (1983, juin-juillet). *Méthodologie de la complexité*. Pour, pp. 32-36.

Biggs, J.B., Kember, D., et Leung, D.Y.P. (2001). The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.

Boraita, F & Crahay, M. (2014). " Les croyances des futurs enseignants : est-il possible de les faire évoluer en cours de formation initiale et, si oui, comment ? ", *Revue française de pédagogie*, 183, pp.99-158.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.

Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31, pp. 259-272.

Crahay, M., Wanlin, Ph., Laduron, I. & Issaieva, E., (2010). Fonctions, origines et évolution des croyances des enseignants. *Revue française de pédagogie*. 172 (juillet-août-septembre), pp. 85-129.

Kohn, R. C. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur. Dans M.-P. Mackiewicz (ed), *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social* (pp. 15-38). Paris: L'Harmattan.

Phelan, P. (1999). Students' Multiple Worlds : Negotiating the Boundaries of Family, Peer, and School Cultures. *Anthropology et education quarterly*, 22, pp. 224-250.

Pratt, D. et Collins, J. (1998). *The Teaching Perspectives Inventory (TPI)*. (C. University of British Columbia, Éd.) [en ligne] à <http://bitly.com/LZGBti>

Mots-Clés: praticien, chercheur, évaluation, recherche, action, formation à l'enseignement

Évaluations externes standardisées et modes de coordination du système éducatif au Portugal

Luis Miguel Carvalho * ¹, Costa Estela *

¹, Carlos Sant'ovaia *

1

¹ Política e Administração Educacional – Portugal

Proposition. Cette présentation vise à décrire et analyser les processus de légitimation des examens au Portugal, depuis leur "retour" au milieu des années quatre-vingt-dix, après une interruption dictée par les changements apportés aux processus d'évaluation après la transition d'un régime totalitaire vers la démocratie (1974). Ce fut un retour timide mais persistant, consolidé au fil de la dernière décennie et plus récemment retravaillé à l'égard de l'enseignement de base (transformation des deux examens – en 4ème et 6ème année – en évaluations externes standardisées, uniquement avec des fonctions de feedback).

Cadre théorique. Le cadre théorique de la recherche s'inscrit dans l'approche des politiques du point de vue de l'action publique et examine la réalité éducative qui est axée sur l'existence des nouveaux modes d'orientation, de coordination et de contrôle de l'action collective dans le cadre du processus de reconstruction du rôle de l'Etat et du changement de ses méthodes d'intervention gouvernementales. En ce sens, les examens sont considérés comme des dispositifs inscrits dans les processus de régulation au Portugal, comme dans d'autres contextes européens qui sont marqués par l'émergence d'une rationalisation de leurs interventions, en utilisant intensivement les mécanismes de contrôle axés sur les résultats (audits, évaluations, standards, certifications) et leur coexistence avec des modes de régulation mis en place en raison de spécificités historiques et de la trajectoire des politiques d'éducation au niveau national.

Méthodologie. L'étude repose sur l'analyse du contenu de deux sources: 1o) le travail législatif sur l'évaluation des élèves de l'enseignement primaire et secondaire, entre 1993 et maintenant; 2o) le débat pris dans le contexte politique formel (débats parlementaires) et dans l'espace public (la blogosphère) en Janvier et Février 2016, après la reconfiguration récente du système d'évaluation. L'analyse utilise des catégories analytiques de la sociologie politique de l'action publique, en particulier les notions de récit et de référentiel.

Résultats attendus. On prévoit l'identification des récits qui reflètent des façons différentes de discuter l'action gouvernementale dans le contexte des politiques d'évaluation des élèves, associées avec des intentions, justifications et directives différentes. Ces différentes problématisations et préconisations peuvent éventuellement être révélatrices de la présence de formes de connaissances que soutiennent ou légitiment des façons différentes d'interpréter la rationalité régulatrice axée sur les résultats.

Bibliographie

*Intervenant

BARROSO, J. (2005). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26 (92), 725-751

DELVAUX, B. (2009). Qual é o papel do conhecimento na ação pública. *Educação & Sociedade*, 30 (109), 959-85

LINGARD, B. MARTINO, W. & REZAI-RASHTI, G. (2013) Testing regimes, accountabilities and education policy: commensurate global and national developments. *Journal of Education Policy*, 28:5, 539-556

MAROY, C. (2009). Convergences and hybridization of educational policies around 'post bureaucratic' models of regulation. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39 (1), 71-84

MAROY, C., MATHOU, C., VAILLANCOURT, S., & VOISIN, A. (2014). La construction de la politique de "Gestion axée sur les résultats" au Québec : récits d'action publique et trajectoire de la politique. *Education comparée/Nouvelle série*, 12, 45-69.

Mots-Clés: accountability, testing, évaluation externe, Portugal, Politiques éducatives

Symposium : A quelles questions cherchons-nous réponse à propos du métier et de la formation des enseignants ?

Branka Cattonar ^{*† 1}, Alain Muller ^{* ‡ 2}

¹ Université de Louvain (UCL) – Place Montesquieu, 1/14 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

² Université de Genève – Suisse

Symposium : A quelles questions cherchons-nous réponse à propos du métier et de la formation des enseignants ?

Coordination : Branka Cattonar (Université catholique de Louvain) et Alain Muller (Université de Genève)

Résumé :

Les enseignants, leur métier et leur formation, font aujourd’hui l’objet d’une pluralité de recherches qui s’inscrivent dans plusieurs champs disciplinaires (didactique, sciences de l’éducation, sociologie, sciences du travail, ...), mobilisent des approches théoriques et méthodologiques variées et les étudient sous des angles tout aussi diversifiés : activités enseignantes en classe, identités professionnelles, entrée dans le métier, réception des politiques éducatives, etc. Ces recherches peuvent par ailleurs s’inscrire dans des visées différentes, parfois complémentaires, ou même mélangées : visées scientifiques de production de connaissances et/ou visées plus normatives d’élaboration de prescriptions, la production de connaissances scientifiques étant parfois utilisée, voire instrumentalisée, pour justifier des choix opérés dans les curricula de formation.

Ainsi, si les questions des chercheurs, les objets d’étude qu’ils choisissent, les approches qu’ils mobilisent, s’inscrivent dans les préoccupations et débats scientifiques, théoriques et méthodologiques, propres à leurs disciplines respectives, ils renvoient aussi à des préoccupations professionnelles ou socio-politiques en lien avec les transformations sociales du contexte scolaire qui viennent poser de nouveaux défis aux enseignants et soulèvent de nouveaux enjeux pour leur formation et l’exercice de leur métier.

Du côté des études sur le métier d’enseignant, on a vu se développer ces dernières années de nombreux travaux consacrés à l’impact des politiques publiques sur le travail enseignant, en lien avec l’émergence de nouvelles politiques éducatives qui sont venues bousculer le métier d’enseignant dans plusieurs pays d’Europe. D’autres travaux, en lien notamment avec un problème récurrent de pénurie d’enseignants et de sorties précoces du métier, se sont penchés sur les ” épreuves subjectives ” auxquelles sont confrontés les enseignants débutants lors de leur entrée dans le métier ou sur le fonctionnement du marché de l’emploi enseignant. Ces exemples reflètent non seulement des nouvelles préoccupations professionnelles et politiques, mais aussi une évolution du regard scientifique porté sur le métier et notamment la montée de nouvelles approches théoriques, comme l’approche ” par le bas ” des politiques scolaires ou les approches ”

*Intervenant

†Auteur correspondant: branka.cattonar@uclouvain.be

‡Auteur correspondant: Alain.Muller@unige.ch

socio-constructivistes ” cherchant à articuler vécus subjectifs et conditions objectives d’exercice du métier.

Concernant la formation des enseignants, les recherches témoignent aussi de tendances croisant préoccupations scientifiques, professionnelles et/ou socio-politiques. Ces dernières années, en lien notamment avec les bouleversements subis par la formation initiale des enseignants dans divers contextes nationaux (masterisation, promotion du modèle du praticien réflexif, valorisation de l’alternance, utilisation de nouvelles technologies...) et les nombreuses difficultés auxquelles sont confrontés quotidiennement les enseignants dans l’organisation et l’accompagnement des apprentissages en classe, de nouveaux travaux se sont penchés sur l’analyse de l’activité enseignante. Si l’émergence de ces travaux est peut-être en partie due à un certain essoufflement du paradigme ” Professionnalisation-Compétence ”, elle reflète cependant aussi le développement relativement autonome de nouvelles approches théoriques et méthodologiques dans le champ de la clinique de l’activité et de la didactique professionnelle, plus largement des sciences du travail.

Ainsi, tant en ce qui concerne l’étude du métier que celle de la formation, l’évolution des objets de questionnement est non seulement repérable dans l’émergence de nouvelles approches théoriques, mais tout autant à l’intérieur même des disciplines, comme en témoigne par exemple l’intérêt, relativement nouveau, des approches didactiques pour le travail enseignant.

Dans ce symposium, nous souhaitons tout d’abord dresser un panorama des études menées sur le métier d’enseignant et sa formation sous l’angle des questions adressées par les chercheurs et des approches mobilisées :

- A quelles questions les chercheurs cherchent-ils réponse à propos du métier et de la formation des enseignants ?
- Avec quelles approches théoriques et méthodologiques ?
- Est-il possible, dans la foison des travaux menés, de dégager une certaine convergence dans les approches et objets choisis par les chercheurs ?
- Y a-t-il certaines dimensions du métier d’enseignant qui ne sont pas ou plus étudiées ? Autrement dit, peut-on repérer des angles morts dans la recherche actuelle ?

Par ailleurs, nous souhaitons documenter et comprendre l’évolution de ces études :

- Comment les questionnements, les objets d’études choisis, les approches mobilisées ont-ils évolué ces dernières années ?
- Comment comprendre ces déplacements relativement à l’évolution du regard scientifique posé spécifiquement par chaque discipline, de l’évolution de l’objet étudié (le métier d’enseignant et sa formation), ou encore de l’évolution de la demande sociale ?

L’objectif est non seulement de mettre en évidence les centres d’intérêt des chercheurs étudiant aujourd’hui le métier d’enseignant et sa formation ainsi que les objets qu’ils ” négligent ”, mais aussi d’interroger les choix opérés : que révèlent-ils des enjeux qui traversent aujourd’hui à la fois le champ scientifique et le champ de la pratique enseignante ?

Plus précisément, dans le cadre de ce symposium, nous avons sollicité des chercheurs traitant, sous différents angles, de divers aspects du métier d’enseignant et de sa formation pour mener

cette démarche réflexive et s'interroger, à partir d'une revue de la littérature – non forcément exhaustive –, sur leur propre champ d'étude.

Deux salves d'interventions sont proposées, regroupées autour deux thématiques générales :

(1) un volet " système " :

- Branka Cattonar : la réception et les effets des politiques éducatives dites de " responsabilisation " sur le travail enseignant ;
- Xavier Dumay : les marchés de l'emploi enseignant et les carrières enseignantes ;
- Roland Emery : l'injonction à la collaboration entre enseignants et avec les différents partenaires de l'école dans le cadre de l'école inclusive.

(2) un volet " métier et formation " :

- Mathieu Bouhon : la construction des savoirs scolaires par les enseignants dans l'interaction avec les élèves ;
- Olivier Maes, Stéphane Colognesi et Catherine Van Nieuwenhoven : l'accompagnement des futurs enseignants en stage ;
- Xavier Dejemeppe, Marc Degand et Benoît Claus : l'intégration de la didactique et de la pédagogie, de la théorie et de la pratique en formation des enseignants ;
- Manuel Perrenoud : l'évolution des conceptions de l'apprentissage chez les apprentis-enseignants en formation initiale.

Le symposium sera introduit par une courte introduction de problématisation de la part d'Alain Muller et les deux salves d'intervention seront suivies d'une table ronde (mise en perspective et synthèse).

Mots-Clés: Métier d'enseignant, formation des enseignants

Le travail enseignant face aux politiques de responsabilisation : panorama de la littérature scientifique relative aux systèmes éducatifs à accountability ” douce ”

Branka Cattonar * ¹

¹ Université de Louvain (UCL) – Place Montesquieu, 1/14 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

Depuis les années 1990, dans de nombreux pays d'Europe et d'Amérique, les enseignants sont confrontés à de nouvelles politiques éducatives qui ont progressivement mis en place une nouvelle ” gouvernance scolaire ” et ont introduit des changements importants à plusieurs niveaux : les modes de régulation scolaire, les orientations éducatives et pédagogiques, le fonctionnement des établissements scolaires, etc. Ces changements ont profondément touché les enseignants, en transformant leurs objets et conditions de travail. Certaines politiques ont aussi visé plus spécifiquement leur professionnalité, en cherchant à modifier non seulement leurs pratiques professionnelles à travers de nouvelles prescriptions (par ex. de nouveaux curricula), mais aussi la manière dont ces pratiques sont régulées (par ex. via des évaluations externes). Avec des variantes parfois importantes, on observe globalement, dans de nombreux pays, le passage d'une régulation de type ” bureaucratique-professionnel ” vers une régulation de type ” post- ou néo-bureaucratique ” (Maroy, 2008).

Ces nouvelles politiques scolaires, porteuses d'orientations inspirées en partie du ” Nouveau Management Public ” (Bezes & alii, 2011), s'accompagnent d'une nouvelle vision de la professionnalité des enseignants et font peser sur eux des attentes et des exigences nouvelles en termes de redevabilité et de performativité. Elles vont ainsi de pair avec une responsabilisation accrue des enseignants à l'égard de l'amélioration des résultats du système éducatif. Cette responsabilisation, qui se décline différemment selon les pays, s'accompagne d'un contrôle accru de leurs pratiques qui s'appuie sur divers mécanismes plus ou moins (auto)contraignants et incitatifs.

Ces dernières années, plusieurs études, menées en sociologie ou en sciences de l'éducation principalement, dans divers contextes nationaux, se sont intéressées à la réception et à l'impact de ces nouvelles politiques dites de ” responsabilisation ” sur le travail des enseignants. Dans cette contribution, à partir d'une revue de la littérature, nous souhaitons dresser un tableau non seulement des principaux constats relatifs à la réception de ces politiques par les enseignants et à leurs effets sur leur travail, mais aussi des approches et perspectives adoptées par les chercheurs : Quelles sont les politiques principalement étudiées ? Quels cadres théoriques sont-ils mobilisés ? Quels objets et quelles dimensions du travail sont-ils privilégiés ou au contraire négligés dans l'analyse des effets des politiques ? Quelles méthodologies sont-elles mises en œuvre ? Peut-on observer une évolution, au cours de ces vingt dernières années, dans les problématisations et les approches théoriques et méthodologiques mobilisées ?

Nous nous centrerons principalement sur les travaux menés au sujet des enseignants de l'enseignement obligatoire (primaire et secondaire) dans les pays ‘francophones’ d'Europe et d'Amérique du Nord (Fédération Wallonie-Bruxelles, France, Québec, Suisse) où les politiques de responsabilisation

*Intervenant

sont décrites comme relevant surtout d'une logique d'accountability de type " douce " (à enjeux modérés ou faibles) ou " réflexive " (Mons & Dupriez, 2011). Ces travaux seront cependant mis en perspective avec ceux réalisés dans les pays anglo-saxons mettant en œuvre une logique d'accountability de type " dure " (Maroy & Voisin, 2014).

Références bibliographiques

Bezes P., Demazière D., Le Bianic T., Paradeise C., Normand R., Benamouzig D., Pierru F., Evetts J. (2011), " New Public Management et professions dans l'État : au-delà des oppositions, quelles recompositions ? ", *Sociologie du Travail*, Volume 53, n°3, Juillet-septembre 2011, p. 293-348.

Maroy C (2008), " Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ?", *Sociologie et sociétés*, vol. 40, n° 1, p. 31-55.

Maroy C., Voisin A.-L. (2014), " Une typologie des politiques d'accountability en éducation: l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation ", *Education comparée*, n°11, p. 31-58.

Mons N., Dupriez V. (2011), " Les politiques d'accountability. Responsabilisation et formation continue des enseignants ", *Recherche et formation*, 65, p. 45-60.

Mots-Clés: Travail enseignant, politiques d'accountability

Analyse de dispositifs d'évaluation de grands groupes à l'université

Cristelle Cavalla * ¹, Alice Burrows *

¹, Grégory Miras ^{2,3}, Jose Aguilar ¹, Martine Pons-Desoutter ⁴

¹ Didactique des langues, des textes et des cultures (DILTEC) – Université Paris III - Sorbonne nouvelle : EA2288 – 46, rue Saint-Jacques 75005 Paris cedex 05, France

² Centre de Linguistique Inter-langues, de Lexicologie, de Linguistique Anglaise et de Corpus-Atelier de Recherche sur la Parole (CLILLAC-ARP) – Université Paris Diderot - Paris 7 – France

³ associé au laboratoire de didactique des langues, des textes et des cultures (DILTEC) – Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III – France

⁴ Le Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles (LIDILEM) – Université Stendhal - Grenoble III – France

Face à des modifications sociétales ou institutionnelles qui font évoluer les espaces d'enseignement-apprentissage, les enseignants sont amenés à repenser leurs pratiques pour les adapter à des contextes en mutation (Annoot & Fave-Bonnet, 2004 ; Duguet & Morlaix 2012 ; Lison & Jutras, 2014 ; Berthiaume & Reget-Colet, 2013).

Le projet, dont il est question dans cette communication, mené au sein de l'université Sorbonne-Nouvelle Paris3[1], vise à questionner l'évaluation des grands groupes en licence. En effet, l'arrivée de nouveaux publics à l'université (Annoot, 2012 ; Romainville, 2000 ; Romainville & Michaut, 2012), ainsi que des modifications structurelles[2], ont provoqué une augmentation rapide du nombre d'étudiants inscrits dans de nouveaux cours que propose le département de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde (DFLES) de cette université. Pour autant, le nombre d'enseignants n'a pas suivi cette augmentation des effectifs étudiants et la prise en compte de ces derniers doit se faire à coûts constants. Ce qui conduit à une situation problématique concernant l'évaluation des grands groupes (200 étudiants) du DFLES en première année de Licence (Leclercq et al., 2006 ; Colaux et al., 2013). En effet, du côté de l'enseignant, il est compliqué d'évaluer autant de copies tout en restant objectif et côté étudiants, il est difficile de mesurer leurs connaissances dans les conditions d'un examen de fin de cours magistral. En outre, les enseignants concernés développent, dans d'autres cours, des approches pédagogiques qui privilégient le travail de groupe et la collaboration. Dans ces autres cadres, il s'agit de donner à voir et commenter, notamment, des techniques de médiation pédagogique, ce qui paraît difficilement envisageable avec 200 étudiants.

De fait, notre questionnement s'articule autour d'une contrainte : celle du nombre élevé de copies à corriger et les exigences de retours de qualité en direction des étudiants afin de mieux cerner – avec eux – leurs nouvelles connaissances. Cette contrainte, nous avons tenté de la lever via le développement de démarches pédagogiques permettant une évaluation formative en grand groupe, et l'utilisation d'outils spécifiques (une plateforme numérique notamment). Plusieurs enseignants-chercheurs et doctorants du département, ont accepté de revoir leurs pratiques pédagogiques afin d'engager une démarche réflexive autour de l'évaluation de ces grands groupes. Les outils mis en place sont multiples : des outils de veille pour les enseignants (journal de bord, enquête...), des outils pédagogiques pour l'enseignement (bibliographie commentée, plateforme

*Intervenant

numérique...).

Les analyses porteront sur ces différents éléments même si la priorité est donnée ici à la fois aux documents créés pour l'évaluation et aux dispositifs didactiques mis en place. L'analyse simultanée des pratiques, des dispositifs et des résultats encourageants obtenus par les étudiants, invite à penser que nous pourrions comprendre ces éléments voire cerner un peu les mécanismes en place dans de tels dispositifs auprès de grands groupes d'étudiants. Reconnaissons alors la question qui nous taraude : à quoi est-on aujourd'hui en mesure de répondre ?

Pour résumer, notre communication a pour double objectif de 1/ présenter les analyses des dispositifs d'évaluation formative puis sommative, développés auprès de 200 étudiants dans le cadre de deux cours de première année de Licence en DFLE ; 2/ comprendre l'impact de ces dispositifs dans le développement des connaissances des étudiants. Les questions en suspens touchent simultanément au contexte qui nous a conduit à nous interroger sur l'évaluation de grands groupes et donc sur de nouveaux dispositifs ; à la pertinence de telles questions et donc de tels changements tant pour les enseignants que pour les étudiants ; enfin, aux enjeux liés à de tels changements.

Ainsi, après un bref cadrage théorique et méthodologique, nous décortiquerons les dispositifs dans l'espoir de trouver des réponses à nos questions ou réussir à poser celles qui nous feront avancer dans notre compréhension de l'évaluation des grands groupes.

Bibliographie

Annoot, E. (2012). *La réussite à l'université : Du tutorat au plan licence*, De Boeck.

Annoot, E., & Fave-Bonnet, M.-F. (Coord.) (2004). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*, L'Harmattan.

Berthiaume, D., Rege Colet, N., (2013) *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*, tome 1 " Enseigner au supérieur ", Peter Lang international academic publishers.

Colaoux, C., Georges, F., & Poumay, M. (2013) " Apport des TICE dans la mise en place d'une pédagogie active pour les grands groupes ", *VIIe colloque : Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur* (QPES 2012), [en ligne], URL : <http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/150079>.

Duguet, A., Morlaix, S., (2012) " Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité ? ", *Questions Vives* [En ligne], Vol.6 n°18 | URL : <http://questionsvives.revues.org/1178>.

Leclercq, D., Herremans, T., Englebert, L., Feyens, C., Lourtie, E., Malengrez, D., Delcomminette, S., Castaigne, J.-L. Poumay, M. (2006). " Résultats expérimentaux d'une méthode (CAMEL) d'entraînement et d'évaluation des étudiants de première année universitaire ", *XXI-IIe colloque international de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire* (AIPU), [En ligne], URL : <http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/23451>.

Lison, C., et Jutras, F., (2014). " Innover à l'université : penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage ", *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 30-1, <http://ripes.revues.org/769>.

Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*, L'Harmattan.

Romainville, M., & Michaut, C. (Dir), (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, De Boeck.

Grâce à un financement de l'Idex USPC dans le cadre des projets de " Pédagogie Innovante " auquel est associé Sapiens (Service d'Accompagnement aux Pédagogies Innovantes et à l'Enseignement Numérique de Sorbonne Paris Cité : <http://www.sorbonne-paris-cite.fr/index.php/fr/formation/sapiens/441-service-daccompagnement-aux-pedagogies-innovantes-et-a-lenseignement-numerique-de-sorbonne-paris-cite-sapiens>).

Notamment l'apparition des parcours spécialisés dits " Mineure ", obligatoires dès la première année de Licence.

Mots-Clés: Evaluation, Grands Groupes en licence, partage réflexif

Professionnalisation digitale des chargés d'ingénierie pédagogique

Dorothée Cavignaux-Bros * ¹

¹ Centre de recherche éducation et formation (CREF - EA AFA) – Université Paris X - Paris Ouest Nanterre La Défense – 200 avenue de la république 92001 nanterre cedex, France

Depuis son apparition, le métier d'ingénieur pédagogique a évolué en parallèle avec le développement d'Internet, des outils numériques et la transformation du/ des secteurs de la formation des adultes.

Ce processus s'accélère aujourd'hui avec la conjonction de trois phénomènes : les évolutions des lois et décrets sur la formation des adultes en France, la diffusion du numérique dans les sphères politique, économique et sociale, et un contexte socio-organisationnel d'optimisation des temps et des situations de formation professionnelle.

L'objectif de notre recherche est d'interroger les facteurs de la professionnalisation des chargés d'ingénierie pédagogique travaillant sur la mise en œuvre de dispositifs incluant le numérique.

Depuis l'introduction du terme ingénierie dans le champ de la formation (Le Boterf , 1985), il semble que cette activité ait été développée par les formateurs et d'autres acteurs du secteur, techniciens, gestionnaires, informaticiens utilisant des méthodes et concevant des outils au service de l'apprentissage.

Aujourd'hui la FOAD peut être en partie en présentiel, les dispositifs qui ont d'abord été mixtes (distanciel / présentiel) sont désormais hybrides, l'apprenant n'attend plus d'être en formation pour se former. Les organisations (entreprises, organismes de formation, ...) attendent des acteurs de la formation qu'ils se professionnalisent, développent leur apprenance (Carré, 2005), sachent travailler en mode projet, développent une culture du digital, utilisent les réseaux sociaux, fassent de la veille, Dans des délais de plus en plus courts et au meilleur coût. Parmi eux, les ingénieurs pédagogiques, travaillant à la conception de dispositifs incluant les TIC, doivent connaître les outils, les prestataires, les solutions, faire preuve de créativité, ...

L'ingénieur pédagogique, chargé de concevoir des dispositifs ou des formations en articulant les dispositifs et les dispositions (Jézégou, Lameul et Trollat, 2009), a comme mission principale d'orchestrer des projets pluri-acteurs : experts en la matière, formateurs, équipes techniques (Depover et Marchand, 2002), ou à jouer lui-même ces différents rôles selon les secteurs et la taille des organisations où il travaille. Tantôt formateur consultant, responsable ou ingénieur formation, concepteur, formateur, ou ingénieur pédagogique, la mosaïque des appellations renvoie à la matrice des points de vue sur une profession proposée par Dubar (Boussard, Dubar et Tripier 2013). La frontière entre l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique est quelquefois un peu floue (Carré, 2011).

Quels sont les parcours professionnels des chargés d'ingénierie pédagogique, dans quels types d'environnements évoluent-ils, quels sont les facteurs de leur développement professionnel (Demazière, Roquet et Wittorski, 2012)?

*Intervenant

Afin de répondre à cette question notre recherche s'articule selon trois axes.

Nous étudions à partir d'une recherche documentaire (littérature scientifique, référentiels et sites d'organisations professionnelles), comment l'activité d'ingénierie pédagogique a évolué depuis son apparition dans le champ de la formation, à travers son institutionnalisation, l'apparition d'une famille d'activité ou professionnelle (Frétigné et Oudet, 2011) en lien avec l'évolution des technologies pour l'apprentissage (Lebrun, 2002), et la transformation digitale de la formation.

La revue de la littérature montre que l'activité d'ingénierie pédagogique relève aujourd'hui de plusieurs champs des sciences de l'éducation, avec notamment le courant des technologies éducatives au Québec, le courant de l'industrial design anglo-saxon ou celui des TICE en France, en Belgique ou en Suisse, d'un côté et la recherche sur l'ingénierie de formation de l'autre.

Puis nous réalisons une étude empirique qui repose sur une série d'entretiens auprès de quinze personnes, professionnels de la formation d'adultes et spécialistes de l'ingénierie ou des technologies en formation. Au cours de ces entretiens nous leur demandons de nous parler de leur parcours professionnel dans la formation en lien avec l'ingénierie pédagogique et le digital, afin d'identifier les principaux facteurs du processus de construction de la professionnalité sur l'activité ou le métier d'ingénieur pédagogique, en fonction des environnements de travail.

Nous cherchons à identifier les facteurs relevant de l'environnement, des pratiques, de l'histoire professionnelle et du rapport la technologie des personnes interviewées, et à les hiérarchiser, par une analyse qualitative de leur discours.

Nous sommes en cours d'analyse de ce corpus avec pour objectif de croiser les facteurs de développement professionnel relevés dans les entretiens avec l'évolution du métier dans la littérature.

L'enjeu pour la recherche est de définir un métier et les déterminants de la professionnalité d'une population peu étudiée (Barbier et al., 2009). Nous cherchons à comprendre les mécanismes de professionnalisation des chargés d'ingénierie pédagogique, en répertoriant les ressorts de professionnalité et les difficultés ou particularités liées au métier et à son lien étroit avec l'histoire de la formation, et des technologies, afin de mieux expliciter les situations professionnelles.

Questionnement transverse :

Le questionnement sur la professionnalisation digitale des ingénieurs pédagogiques, traverse celui de la transformation des métiers de la formation en lien avec le numérique et sa diffusion dans l'ensemble de la société, ce qui questionne l'éthique, le rapport aux technologies et au savoir du praticien et du chercheur.

Bibliographie

Barbier, J.-M. et al. (dir.) (2009). Encyclopédie de la formation. Paris : PUF.

Boussard, V., Dubar, C., et Tripier, P. (2014). Sociologie des professions (4e éd.). Paris : Armand Colin.

Carré, P. (2005). L'apprenance. Paris : Dunod

Carré, P. (2011). Pédagogie des adultes et ingénierie pédagogique. Dans Carré, P. et Caspar, P. (dir.). Traité des sciences et des techniques de la formation (3e éd., p. 423-444). Paris : Dunod.

Demazière, D., Roquet, P. et Wittorski, R., (dir.) (2012). La professionnalisation mise en objet. Paris : l'Harmattan.

Depover, C. et Marchand, L. (2002). e-learning et formation des adultes en contexte professionnel. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Fernagu Oudet, S. et Frétiigné C. (2011). Les métiers de la formation. Dans Carré, P. et Caspar, P. (dir.). Traité des sciences et des techniques de la formation (3e éd., p. 563-581). Paris : Dunod.

Jézégou A., Lameul, G. et Trollal A.-F. (dir.) (2009). Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants. Lyon : Chronique Sociale.

Le Boterf, (1985). L'ingénierie du développement des ressources humaines : de quoi s'agit-il ?. Education Permanente, no 81, p. 7-24.

Lebrun, M. (2002). Des technologies pour enseigner et apprendre. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Mots-Clés: Développement professionnel, professionnalisation, ingénierie pédagogique, ingénieur pédagogique, digital, numérique, parcours professionnel, design

” Ils ont le droit de me solliciter par mail ”, quand l’enseignant-chercheur définit son écologie numérique

Marie Chagnoux * ¹

¹ Centre de Recherche sur les Médiations (CREM-EA3476) – Université de Lorraine – UFR Sciences Humaines et Sociales SHS, Université de Lorraine, Ile du Saulcy 57045 METZ, France

Les tensions entre les ressources numériques telles qu’elles sont promues par les institutions d’une part et leur appropriation et usages pédagogiques réels d’autre part (Jacquinot-Delaunay & Fichez, 2008) sont particulièrement fécondes à explorer dans ce qu’elles disent de l’évolution du métier d’enseignant (Devauchelle, 2012 ; Cornu, 2011). Dans une perspective surplombante, elles sont notamment appréhendées par l’analyse des usages (Caterino, 2011 ; Deschryer & Charlier, 2014 ; Linard, 2002 ; Marquet & Coulibaly, 2007). Les études placent alors les dispositifs au cœur de l’observation pour qualifier usages et pratiques des enseignants, le dispositif pouvant être plus ou moins complexe, du chat (Grebennikova Krasautsava, 2008) à l’ENT (Koukoutsaki-Monnier A. & al., 2013).

Nous nous proposons dans cette communication de placer au contraire les enseignants-chercheurs au cœur de l’observation pour construire une cartographie des environnements numériques à partir de la narration de leurs pratiques pédagogiques. L’objectif est d’interroger la représentation subjective que chaque enseignant a des outils et de la manière dont il les utilise pour explorer l’imaginaire ainsi mobilisé (Flichy, 2001 ; 2004).

Nous nous appuyons pour cela sur les entretiens de plus de 50 enseignants-chercheurs en SHS collectés dans le cadre du projet Sum-Tec. L’analyse du discours, et plus particulièrement l’analyse énonciative qui place justement l’énonciateur au cœur de la construction langagière, permet en s’attachant aux choix lexicaux et syntaxiques de faire émerger :

1. un écosystème numérique et collaboratif : par écosystème, nous entendons la manière dont chaque enseignant-chercheur articule des entités (étudiants et collègues) et un environnement technique et institutionnel, adaptant et faisant évoluer ses pratiques pédagogiques et communicationnelles en fonction du contexte.
2. un positionnement affectif et partial par rapport à cet écosystème qui mobilise et construit un imaginaire individuel.

Le corpus a ainsi été soumis à une analyse quanti-qualitative pour analyser la manière dont les enseignants :

- nomment et décrivent les entités et l’environnement ;
- nomment et décrivent leurs interactions avec entités et environnement ;

*Intervenant

- qualifient reflexivement leur posture.

Nous questionnerons plus particulièrement dans cette presentation les contraintes (institutionnelles, organisationnelles, sociales, culturelles...) et les postures individuelles dans la gestion de la communication avec les étudiants : utilisation de la messagerie électronique, du mail, des forums... Nous montrerons les conditions mises en place par chaque enseignant pour définir des règles et des usages de son écosystème original.

Regard reflexif sur la question de recherche

Dans la thématique du congrès, " Pour qui (et pourquoi) ces questions sont-elles pertinentes ? " et dans celle du symposium qui questionne la pluridisciplinarité, nous souhaitons interroger l'apport de la linguistique discursive aux Sciences de l'éducation et ainsi éprouver directement l'intérêt d'une "interdisciplinarité focalisée" (Charaudeau, 2010) entre sciences du langage, sciences de l'éducation et sciences de l'information et de la communication.

Quelques références bibliographiques

Caterino P., Chibout K., Meza S., (2011) " Profils de communication, profils d'apprentissage et usages sur une plateforme pédagogique en ligne : étude exploratoire ", Actes du Colloque EPAL " Echanger pour apprendre en ligne ", Grenoble, p. 24-25.

Charaudeau, P. (2010) " Pour une interdisciplinarité " focalisée " dans les sciences humaines et sociales ", Questions de communication, 17 | 2010, 195-222.

Cornu B. (2011) " Digital natives: How do they learn? How to teach them? ", Moscou : UNESCO Institute for Information Technologies in Education, IITE Policy brief, septembre 2011, 12 p.

Deschryer N., Charlier B. (coordinatrices), " Les dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur : questions théoriques, méthodologiques et pratiques ", Education et formation, mai 2014, no e-301, 161 p.

Devauchelle, B. (2012). Comment le numérique transforme les lieux de savoirs: le numérique au service du bien commun et de l'accès au savoir pour tous, FYP, 191 p.

Flichy P. (2001) L'imaginaire d'Internet, Paris, La Découverte " Sciences et société ", 276 p.

Flichy P. (2004) " L'individualisme connecte entre la technique numérique et la société ", Re-seaux, 124, p. 17- 51.

Grebennikova Krasautsava I. 2008 "L'interaction médiatisée à travers le chat comme dispositif sociotechnique. ", Les Enjeux de l'information et de la communication 1/2008 (Volume 2008) , p. 20-30 Jacquinet-Delaunay G., Fichez E(dir.) 2008 L'université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée, De Boeck, Perspectives en éducation & formation, 2008, 320 pages

Koukoutsaki-Monnier A., Meza S., Amerein-soltner B., Galani R., Muller P.-A., (2013)" Etudier les usages des plateformes pédagogiques numériques : quelles passerelles entre STIC et SHS ?.", Communication & Organisation 1/2013 (no 43) , p. 151-164

Linard M., " Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation ", Education Permanente, 152, 2002, p. 143-155.

Marquet P., Coulibaly B. (2007) " Le concept de conflit instrumental : une hypothèse explicative des non-usages des TIC ", Dossiers d'ingénierie éducative, hors série " TICE, l'usage en travaux ", p. 61-69;

Mots-Clés: Analyse du discours, TICE, outils numériques pour l'enseignement, écologie numérique, pratiques pédagogiques universitaires

Enseignants et étudiants, des relations en médiation sous les regards croisés de la pluridisciplinarité

Marie Chagnoux * ¹

¹ Centre de Recherche sur les Médiations (CREM-EA3476) – Université de Lorraine : EA3476 – UFR Sciences Humaines et Arts SHA Université Paule Verlaine de Metz Ile du Saulcy 57045 METZ, France

En réponse à l'appel A quelles questions cherchons-nous à répondre ? du Congrès AREF 2016, nous avons proposé deux symposia coordonnées entre eux en vue de donner à voir les enjeux d'une démarche scientifique pluridisciplinaire et réflexive autour d'un large travail de terrain mené dans le cadre du projet Sum-Tec :

1. Le symposium Enseignants et étudiants, des relations en médiation sous les regards croisés de la pluridisciplinarité, coordonné par Marie Chagnoux ;

2. Le symposium Les usages pédagogiques du numérique par des enseignants-chercheurs en SHS : quand des enseignants-chercheurs tentent de comprendre les pratiques de leurs collègues, coordonné Nathalie Lavielle-Gutnik.

1. Du lien entre 2 symposia

Nous nous appuyons ici sur une ample recherche tant sur le volume et le type de données recueillies que sur l'équipe de recherche mobilisée : le projet Sum-Tec qui vise à définir et analyser les conditions et la nature de l'innovation liée à la médiatisation technologique du savoir scientifique.

Cette recherche, comme celle qui l'a précédée (1), a soulevé la question de la familiarité avec l'objet de recherche mais elle a également fait émerger celle de l'influence disciplinaire. En effet, comment des chercheurs en sciences humaines et sociales (de 7^{ème}, 70⁰ et 71⁰ sections) peuvent-ils travailler ensemble sur un objet de recherche aussi proche de leurs pratiques et de leurs cultures socioprofessionnelles ?

En s'appuyant sur le postulat selon lequel la neutralité relève de la capacité d'empathie du chercheur lui permettant de "se recentrer par rapport à lui-même" (Jodelet, 2003, p.149), 2 sous-équipes du projet ont fait le choix d'aborder ce questionnement sous deux angles différents et complémentaires, le présent symposium et celui intitulé "Les usages pédagogiques du numérique des enseignants-chercheurs en SHS : intelligibilité des pratiques enseignantes (objet de la recherche) et des pratiques des chercheurs (méthodologie et posture de recherche)" coordonné par Nathalie Lavielle-Gutnik.

2. Du contexte social et méthodologique de la recherche

La richesse du projet Sum-Tec repose sur :

*Intervenant

- la diversité disciplinaire des chercheurs impliqués dans la collecte comme dans le traitement des données (2 chercheurs en linguistique, 7 chercheurs en sciences de l'information et de la communication et 6 chercheurs en sciences de l'éducation) qui a permis de croiser des approches complémentaires ou divergentes obligeant par là souvent à définir les paradigmes et les concepts propres à chacun, de façon d'autant plus rigoureuse.

- la taille et la dimension multimodale du corpus construit par le projet que nous détaillons ci-dessous.

Le corpus a été construit en deux phases :

- une phase de recueils de parole (printemps 2014). Des entretiens semi-directifs ont été enregistrés auprès de 63 enseignants, couvrant tous les niveaux du L et du M dans 11 disciplines pour des cours en présentiel et à distance.

- une phase d'observation en contexte (printemps 2015). Huit cours ont été suivis dans leur intégralité (soit 34 séances de cours en présentiel et un cours à distance) et offrent un corpus de vidéos, de grilles d'observation des interactions, minute par minute et de questionnaires auprès des étudiants.

3. Enseignants et étudiants, relations en médiation sous les regards croisés de la pluridisciplinarité

Lors du travail d'analyse des corpus, positionnements théoriques et habitus méthodologiques de chacun ont été questionnés, débattus et enrichis. Ce symposium vise précisément à montrer à travers trois communications comment chaque champ disciplinaire représente (linguistique, information-communication, sciences de l'éducation) a questionné la manière dont les enseignants-chercheurs se représentent leurs relations avec les étudiants, qu'elles soient, ou non, médiatisées par des outils numériques.

1. Que disent les enseignants de leurs rapports aux étudiants et dans quelle mesure leurs discours sont-ils emprunt d'affectivité ou de vécu affectif? (Gaelle Espinosa)

2. Comment les théories de l'information et de la communication permettent-elles de caractériser les médiations technologiques et la dimension de collaboration avec les pairs et d'analyser en quoi elles peuvent influencer les pratiques d'apprentissage de l'étudiant ? (Pierre Humbert)

3. Comment l'analyse de discours permet-elle d'accéder à la représentation qu'ont les enseignants de leurs rapports aux étudiants et de définir une écologie des outils de communication numérique qui médient les relations? (Marie Chagnoux)

L'objectif épistémologique de ce symposium est de s'interroger sur les variations/similarités que présentent des recherches menées sur un objet commun par des chercheurs inscrits dans des paradigmes distincts. En contrepoint, les échanges visent ainsi à préciser la perméabilité et la plasticité des disciplines quand elles travaillent de concert, entre pluridisciplinarité et interdisciplinarité.

Présentation des modalités de traitement de la question transversale

Après un rapide rappel du contexte du projet Sum-Tec et de la méthodologie de recueil des données, le symposium s'organisera en deux temps:

- les presentations ou chacun veillera à decrire methodes d'analyse et ancrage theorique et à proposer ses conclusions sur les representations des relations enseignants-etudiants ;
- une table ronde qui invitera ensuite les participants à s'interroger sur la complementarite des approches proposees pour qualifier les contours de chaque apport disciplinaire.

L'objectif des echanges vise d'une part à questionner les ancrages disciplinaires. La linguistique peut apparaitre comme un outil methodologique aux services des autres sciences mais à l'inverse, sciences de l'information, de la communication et de l'education peuvent constituer le terrain des sciences du langage. D'autre part, dans une perspective reflexive, les participants seront invites à problematiser les differentes facettes de la collaboration, entre resistances à trouver des consensus et enrichissements mutuels.

(1)Tec-Meus, recherche realisee, entre en 2009 et 2011, pour une presentation detaillee des resultats, voir Barbot M-J., Massou, 2011, Statuts, professionnalite des enseignants-chercheurs et usages des TIC. In M.-J. Barbot, L. Massou L. (Eds). TIC et metiers de l'enseignement superieur : emergences, transformations, Nancy : Presses universitaires de Nancy, 145-164

Mots-Clés: Pratiques pédagogiques, numérique, enseignement supérieur, pluridisciplinarité.

Penser les questions identitaires des jeunes accueillis en protection de l'enfance : quelles ressources pour les professionnels ?

Sarra Chaieb *† ¹

¹ Maison Interuniversitaire des Sciences de l'Homme - Alsace (MISHA) – université de Strasbourg – 5 allée du Général Rouvillois CS 50008 67083 Strasbourg Cedex, France

Dans le cadre de notre recherche doctorale en sociologie, nous cherchons à comprendre la manière dont se construisent les modes d'identification des enfants placés majoritairement issus de minorités –principalement religieuses et ethniques– et de saisir comment ces questions sont pensées dans deux associations de protection de l'enfance qui ont un fondement religieux, l'une juive et l'autre catholique. La question plus spécifique de la diversité des appartenances parmi les enfants placés n'a été que très succinctement abordée dans les études françaises (Gheorghiu, 2002) en comparaison avec d'autres pays (Thoburn, Chand, Procter, 2005), illustrant là le contexte français relativement frileux à cet égard. Notre objectif est double puisque nous nous intéressons autant à la dimension institutionnelle qu'à la dimension individuelle de ces questions ; pour ce faire, nous avons recueilli environ 25 récits de vie de personnes anciennement placées et mené 25 entretiens avec des professionnels dans les deux associations, en plus d'observations menées dans les deux lieux.

En nous intéressant d'abord à comprendre *ce qui fait sens* pour les individus dans leur expérience de placement au regard de leurs modes d'identification, nous nous demandons sur quelles dimensions identitaires les individus mettent l'accent dans la mise en récit de leur parcours de placement, comment ils sont *identifiés* par d'autres et comment ils *s'auto-identifient* –pour reprendre la double dimension contenue dans la notion d'*identification* définie par Rogers Brubaker–. Ensuite, en interrogeant les professionnels, nous avons souhaité comprendre sur quoi se basent les deux associations pour pouvoir proposer un espace d'identification à partir duquel les jeunes placés peuvent se construire.

Les résultats de recherche dont nous disposons aujourd'hui ainsi que ceux attendus nous permettent déjà d'aller plus loin dans la compréhension de ce qui peut *faire monde* autour de l'enfant placé, au-delà de la seule question de la stabilité du placement. C'est l'imbrication entre l'espace d'identification proposé par les lieux de placement, les modes de relations développés avec les parents et avec des *autrui significatifs* en placement, imbrication qu'il faut penser comme venant s'ajouter à la question de la stabilité du placement. Il nous semble que ces éléments et leurs déclinaisons dans les différents parcours, peuvent amener des savoirs pour l'action intéressants à mobiliser.

Bibliographie sélective

BARN R., ANDREW L., MANTOVANI N. (2005). *Life after care. The experiences of young people from different ethnic groups*. York : Joseph Rowntree Foundation.

*Intervenant

†Auteur correspondant: chaieb.sarra@gmail.com

BRUBAKER, R. (2001). Au-delà de l'identité. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 139 (4), 66-85.

GHEORGHIU M., LABACHE L., LEGRAND L. *et al.* (2002). *Rapport final de la recherche longitudinale sur le devenir des personnes sorties de l'ASE en Seine-Saint-Denis entre 1980 et 2000*, Bobigny.

RAMOS, E. (2012). Les "racines" : une territorialisation de l'identité qui fragmente. Dans MOREL-BROCHET, A., ORTAR N. (dir.), *La fabrique des modes d'habiter. Homme, lieux et milieux de vie*, Paris : L'Harmattan, pp.57-68.

THOBURN J., CHAND A., PROCTER J. (2005). *Child welfare services for minority ethnic families*, London : Jessica Kingsley Publishers.

Mots-Clés: questions identitaires, protection de l'enfance

L'école inclusive au Liban : mise en place d'un dispositif de médiation numérique des savoirs professionnels en situation de classe.

Rawad Chaker ^{*† 1,2}, Basma Frangieh ^{* ‡ 3,4}

¹ EMA – Université de Cergy Pontoise – France

² Université Libanaise, Faculté de Pédagogie – Liban

³ ACTé – Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II – France

⁴ CRDP – Liban

Titre : L'école inclusive au Liban : mise en place d'un dispositif de médiation numérique des savoirs professionnels en situation de classe.

Mots-clés : dispositif, médiation numérique, école inclusive, enseignants, identité professionnelle

La qualité des parcours scolaires offerts aux élèves à besoins éducatifs particuliers au Liban est un sujet d'inquiétude. La question de la scolarisation des enfants à besoins spécifiques revient au cœur de questionnements depuis l'adoption de la loi sur les droits des personnes handicapées – la loi n°220/2000. Elle accorde six ans à l'Etat pour transformer le pays en espace accessible aux personnes en questions. Or, 16 ans après, ce n'est toujours pas le cas. En effet, la majorité des écoles publiques libanaises sont incapables d'accueillir des élèves à besoins éducatifs particuliers et sont inaptes à appliquer le principe de l'école inclusive. Dans ces conditions, comment franchir un obstacle institutionnel lorsque la nécessité d'inclure ces élèves est de plus en plus urgente ? Il nous semble en effet impératif de créer une école régulière adaptée et accueillante. C'est une école appelée à se transformer, qui privilégie l'accessibilité en passant d'un système standardisé à un lieu prenant en compte les caractéristiques de l'ensemble des élèves.

Dans ce contexte où le pouvoir législatif semble dans l'incapacité à faire déployer les moyens nécessaires d'une telle politique, il nous semble pertinent de nous tourner vers les acteurs du système éducatif opérant sur le terrain en contact quotidien avec les élèves à besoins spécifiques. C'est pourquoi nous nous intéressons à la manière dont les enseignants exercent leur métier.

Cela impose de traiter de la question de leur identité professionnelle dans la perspective d'une mise en place d'une école publique inclusive au Liban. Pour Berger et Luckmann (1966), l'incorporation des savoirs professionnels comprend des représentations, des schémas d'action et des procédures définies et construits en référence à un champ spécialisé d'activités. Selon Hughes (1958), parmi les éléments constitutifs de l'identité professionnelle, il y a la nature des tâches et la conception du rôle. Ce sont les dimensions qui vont nous intéresser dans la mise en place d'une plateforme de formation à distance pour les enseignants.

Pour ce faire, le Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (Liban) a autorisé l'intégration de modules consacrés à la question de l'inclusion scolaire. Cette entreprise demande une étude en amont sur les éléments constitutifs de l'identité professionnelle du professeur

*Intervenant

†Auteur correspondant: rawadc@gmail.com

‡Auteur correspondant: basma.frangieh@hotmail.fr

d'école inclusive en mettant l'accent sur le contexte libanais. Dans ce but, nous enquêtons auprès d'enseignants d'écoles publiques au Liban accueillant dans leur classe des élèves à besoins éducatifs particuliers suivis par le centre médico-social du CRDP. Notre méthodologie s'appuie sur l'analyse de l'activité des enseignants (Clot, 2006) : le corpus est constitué de vidéos de travaux en classe et d'entretiens d'auto-confrontations simples et croisées. Elles ont pour objectif de permettre aux individus filmés d'expliquer leurs actions, de mieux connaître l'entrée dans le travail collectif des enseignants et de comprendre leurs difficultés, dont nous montrerons qu'elles se formalisent en dilemmes. Nous présentons une étude d'un dilemme jusqu'à son intégration sur la plateforme sous forme de module de professionnalisation. Ce processus prend naissance à partir d'une situation classe, suivie des réactions d'enseignants (comprenant questions et éléments de réponse), transposés en modules (composés de capsules vidéos et de textes). Ces derniers comprennent également des schémas conceptuels et procéduraux dont le rôle est de guider les enseignants se retrouvant dans des situations professionnelles semblables. Enfin, la dernière étape est l'intégration de ces éléments sur la plateforme. Ce travail préalable constitue l'étude de faisabilité de notre démarche.

Ce matériel constituera également le support de formation en tant que contenu des modules du dispositif numérique. Chacun de ces derniers constitue une granularité de haut niveau, autrement dit, un objectif de parcours professionnel. En outre, il offre également un cadre d'étude des éléments constitutifs de l'identité professionnelle de l'enseignant d'une école inclusive.

Nous concluons enfin sur la pertinence d'une plateforme de médiation numérique des savoirs pour les enseignants. Conçue à partir d'un travail réalisé directement avec eux afin de dynamiser les pratiques. En l'occurrence, répondre à un besoin urgent de développer l'école publique inclusive au Liban.

Regard réflexif : Mettre en place une école inclusive nécessite la formation des enseignants. Connaître les difficultés que rencontrent ces professionnels est une première étape dans la réalisation d'une plateforme de formation. Cette contribution propose une méthodologie réflexive quant à l'identité professionnelle de l'enseignant de l'école inclusive, en l'intégrant au sein d'un dispositif de médiation numérique des savoirs professionnels en situation de classe.

Références bibliographiques :

Berger P., Luckmann T. (1966), *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens Klincksieck.

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. *Education & Didactique*, 3(3), 29-48.

Bucheton, D.(Dir) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.

Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers, *Éducation et didactique*, 1, 83-94.

Dubar C. (1991), *La socialisation, Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : Armand Colin.

Dessus P. (2004). *Outils cognitifs pour l'enseignement*. Grenoble : Université Pierre-Mendès-France, Lab. des sciences de l'éducation, note de synthèse pour l'habilitation à diriger des

recherches.

Dessus P. (2010), in B. Charlier & F. Henri (Eds.), Apprendre avec les technologies. Paris : P.U.F., coll. Apprendre.

Hughes E.C. (1958), Men and Their Work, Glencoe, The Free Press.

Thomazet, S., Mérini, C. & Gaime, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, (6), 1er trimestre

Mots-Clés: dispositif, médiation numérique, école inclusive, enseignants, identité professionnelle

La didactique de la philosophie : comment chercher depuis un no man's land construit ?

Sébastien Charbonnier * 1

¹ Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille (CIREL) – Université Lille III - Sciences humaines et sociales : EA4354 – Université Lille 3, France

Il y a déjà plus de vingt ans, paraissait dans la Revue française de Pédagogie un article précurseur de Michel Tozzi (1993) sur la didactique de la philosophie. Rétrospectivement, les arguments apparaissent d'autant plus audacieux qu'on sait le climat d'hostilité de l'époque, résumé par ces propos d'un Inspecteur général au lendemain des vives querelles du rapport Derrida-Bouveresse : " l'enseignement de la philosophie se moque bien des rites pédagogiques toujours destinés à compenser l'insuffisance de la pensée " (Muglioni, 1993, p. 775), sous prétexte que " la pédagogie n'est jamais que le succédané dérisoire de la philosophie " (p. 791). Malgré une situation institutionnelle peu propice à l'émergence de réflexions didactiques en philosophie, les années 1990 furent pourtant un moment charnière de prise de conscience didactique pour cette discipline " de couronnement " dont l'enseignement existait depuis plus d'un siècle et demi dans l'institution scolaire française (Poucet, 1999). Mais, à l'exception de Michel Tozzi, ce sont moins les chercheurs en sciences de l'éducation que les enseignants eux-mêmes qui se sont emparés des outils didactiques pour penser leur propre activité enseignante. Bref, la didactique de la philosophie est d'abord apparue au cœur du terrain, sans doute par nécessité de lutter contre une inspection historiquement hostile à toute tentative de " didactisation " de l'enseignement de sa discipline – donc, en même temps, à toute recherche scientifique de didactique de la philosophie.

Encore aujourd'hui, la recherche universitaire en didactique de la philosophie est balbutiante : comparativement à d'autres didactiques, celle de la philosophie est un no man's land. Mais c'est un no man's land construit. Le regard réflexif que je voudrais porter sur mes dix premières années de recherche voudrait ainsi essayer d'explorer les raisons et les conditions qui ont rendu possible la constitution d'objets de recherche et de questionnement en didactique de la philosophie. Dit autrement, le problème est : comment s'oriente-t-on dans un champ scientifique très peu constitué, voire sous le feu d'arguments a priori hostiles véhiculés par des acteurs pourvoyeurs de légitimité intellectuelle ?

Tout d'abord, il faut comparer les champs respectifs de la philosophie et des didactiques. Si certaines didactiques ont pu se constituer depuis la discipline savante qu'elles interrogent, ce n'est pas le cas de la philosophie. C'est donc depuis les recherches en didactiques qu'un point d'appui peut être trouvé : s'il existe des didactiques, alors il peut y avoir une didactique de la philosophie. Autrement dit, la didactique de la philosophie comme champ scientifique est parfaitement imaginable en droit et peut être décrit a priori, au moins en important le type de questions qui existent au sein des autres didactiques. De ce point de vue, la didactique comparée, bien que récemment créée, apparaît comme une ressource précieuse pour inscrire la didactique de la philosophie dans un dialogue critique et scientifique au sein d'un champ scientifique déjà structuré qu'est celui des didactiques.

*Intervenant

Néanmoins, cette inscription ne saurait suffire. Il faut procéder à une déconstruction philosophique des arguments de légitimation du refus de tout questionnement didactique en philosophie. C'est sur le terrain de la philosophie qu'il faut attaquer ce que la philosophie a pu produire d'arguments théoriques contre l'idée même de didactique de la philosophie. Cela revient à reconnaître la nécessité de construire un cadre théorique, puisqu'il n'existe pas : la didactique de la philosophie ne peut pas faire l'économie d'une réflexion épistémologique pour démontrer sa légitimité en tant que savoir savant. Ce travail permet ainsi une très haute conscientisation de ce qu'un cadre théorique fait à une recherche : les possibilités qu'il ouvre en même temps que les angles morts qu'il crée – comme tout cadre de pensée. C'est sans doute l'avantage d'un champ scientifique en train de se construire : n'étant pas encore un paradigme (au sens de Kuhn), il ne porte en lui aucune " évidence " conceptuelle, et tout peut être en permanence rediscuté.

Le regard réflexif sur mon propre parcours, que je voudrais partager dans cette communication partagera ainsi quelques hypothèses :

a) on ne saurait minimiser l'importance de venir de la discipline philosophique et d'avoir bénéficié des instances de légitimation institutionnelle (concours de l'enseignement) ne serait-ce que pour oser prendre l'enseignement de la philosophie comme objet et déconstruire le référentiel de la forme scolaire – c'est la question stratégique de la position de critique " interne ", qui est peut-être moins cruciale au sein d'autres didactiques.

b) j'ai gardé un souci philosophique pour la question des valeurs et la conscience du caractère fictif et artificiel de la dichotomie entre descriptif et normatif : face à une absence totale de réflexion sur l'enseignement de la philosophie, il est difficile de ne pas concevoir la didactique de la philosophie dans une perspective mélioriste : comprendre comment s'enseigne la philosophie a pour horizon l'espoir de déterminer rationnellement des critères qui permet de bien l'enseigner.

c) le besoin, malgré tout, d'un paradigme demeure : pour mon cas, ce fut celui de la problématisation (Fabre, 1999) qui constitua un ancrage épistémologique fort sur lequel s'appuyer, notamment pour penser une discipline qui se définit par une pratique du questionnement.

d) contre tout héroïsme du chercheur, je dois reconnaître l'importance d'un contexte sociétal favorable, puisqu'il a existé une réflexion des acteurs eux-mêmes qui a précédé le moment de mon entrée en recherche : en effet, les enseignants de philosophie du secondaire ont œuvré depuis vingt ans contre la culpabilisation, répétée pendant des décennies par l'Inspection Générale, vis-à-vis de tous ceux qui oseraient formuler des questions didactiques sur l'enseignement de la philosophie.

Bibliographie

FABRE Michel, Situations problèmes et savoir scolaire, Paris, PUF, 1999.

MUGLIONI Jacques. " L'enseignement philosophique et l'avenir de l'Europe ", dans Klibansky R. & Pears D. (dir.), La Philosophie en Europe, Paris, Gallimard/UNESCO, " Folio ", 1993, p.762-811.

POUCET Bruno, Enseigner la philosophie, 1860-1990, Paris, CNRS Éditions, 1999.

TOZZI Michel. " Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe ". Revue française de pédagogie, no 103, 1993, p. 19-32.

Mots-Clés: philosophie, didactique, enseignement, problématisation, système didactique

Ségrégation et orientations post-obligatoires dans l'enseignement secondaire à Genève

Samuel Charmillot ^{*† 1}

¹ Groupe Genevois d'Analyse des Politiques Éducatives (GGAPE) – Suisse

À Genève, le système éducatif fonctionne avec des filières : dès la première année du secondaire 1, les élèves sont regroupés dans des classes différenciées en fonction de leur niveau scolaire. À l'intérieur des établissements, les élèves les plus performants sont regroupés dans des " classes à exigences élevées " et les moins performants dans des " classes à exigences élémentaires ". Les travaux sur l'ability grouping ont montré que sélectionner les élèves selon leur niveau académique produit indirectement une sélection selon des critères sociaux et ethniques (Gamoran et al. 1995 ; Lucas et Berends 2007 ; Oakes et al. 1990). Le système éducatif genevois n'échappe pas à cette logique : les élèves défavorisés au plan socioéconomique ainsi que les élèves migrants sont surreprésentés dans les classes à exigences élémentaires, tandis que les classes à exigences élevées concentrent une forte proportion d'élèves natifs et favorisés.

L'objectif de cette communication est d'analyser dans quelle mesure la ségrégation inter-classe que subissent les élèves dans l'enseignement obligatoire (secondaire 1) influe sur leur parcours dans l'enseignement post-obligatoire (secondaire 2). Pour être plus précis, nous nous focalisons ici sur la " formation gymnasiale ", la filière la plus sélective et la plus exigeante, qui mène directement aux études universitaires.

À partir de là, deux questions sont abordées dans cette communication :

- La ségrégation inter-classe au secondaire 1 a-t-elle un impact sur les chances de rejoindre la formation gymnasiale au secondaire 2 et de s'y maintenir à long terme ?
- Les effets de la ségrégation inter-classe sont-ils identiques pour tous les élèves ou y-a-t-il certains groupes d'élèves qui y sont plus sensibles ?

Les analyses portent sur deux moments clés du parcours post-obligatoire : les orientations en première année et en troisième année du gymnase, ce qui permet de prendre en compte les nombreuses réorientations qui surviennent pendant les premières années du secondaire 2.

Au plan méthodologique, des techniques de régressions logistiques multiniveaux sont mobilisées. L'objectif est de déterminer l'effet propre de la ségrégation inter-classe sur le parcours post-obligatoire lorsque le niveau de compétence initial des élèves et leurs caractéristiques individuelles sont contrôlés statistiquement.

Ces analyses permettent de dégager deux résultats principaux. Premièrement, la ségrégation inter-classe a un effet significatif sur la filière de formation suivie dans le post-obligatoire : les

*Intervenant

†Auteur correspondant: samuel.charmillot@unige.ch

élèves qui ont effectué leur secondaire 1 dans des classes qui concentrent une forte proportion d'élèves natifs et favorisés ont, toutes choses égales par ailleurs, plus de chances de rejoindre la formation gymnasiale et de s'y maintenir sur le long terme.

Deuxièmement, les effets de la ségrégation inter-classe sont asymétriques : les migrants les plus défavorisés sont plus sensibles aux effets de la ségrégation que les natifs, ce qui indique que leurs chances d'être en formation gymnasiale dépendent plus fortement du contexte de scolarisation.

Regard réflexif sur la question de recherche

Comment opérer le lien entre des questions et terrains très spécifiques et les questionnements plus transversaux des acteurs ? Plus précisément, il s'agit de s'interroger sur le lien entre les résultats de la recherche et l'action publique en éducation. Les résultats de la recherche sont-ils pris en compte par les différents acteurs de terrain, notamment politiques ? Comment ces résultats sont-ils pris en compte ?

Références bibliographiques

Gamoran Adam, et al., 1995, "An Organizational Analysis of the Effects of Ability Grouping", *American Educational Research Journal*, 32(4), 687-715.

Lucas, S. R., & Berends, M. (2007). Race and track location in U.S. public schools. *Research in Social Stratification and Mobility*, 25(3), 169-187.

Oakes Jeannie, et al., 1990, "Multiplying Inequalities: The Effects of Race, Social Class, and Tracking on Opportunities to Learn Mathematics and Science", Rand Corp., Santa Monica, CA.

Mots-Clés: Filières, ségrégation inter, classe, inégalités scolaires, secondaire

Stéréotypie, corps et émotions dans un dispositif relais pour adolescents décrocheurs

Eric Chauvier ^{*† 1}, Françoise Hatchuel

¹ CRENAU (UMR AAU) – Ecole Nationale Supérieure d'Architecture de Nantes – France

Cette observation anthropologique a été menée dans un dispositif relais pour adolescents décrocheurs en Seine Saint-Denis. La particularité de cette institution est de coupler des apprentissages dans les matières générales (mathématiques, français, etc.) et des ateliers dits " culturels " : graph, slam, équitation, théâtre. Si ces derniers sont destinés à rendre les apprentissages plus confortables, ils agissent de façon très diverses, produisant chez les adolescents des émotions qui entrent plus ou moins en résonance avec leur mode de vie ordinaire. Ainsi, la mobilisation des corps et des gestuelles dans des situations diverses peut parfois conforter des stéréotypies culturelles ou, au contraire, perturber ces stéréotypes en suscitant des émotions nouvelles dont découle une forme inédite d'épanouissement. Ces situations peuvent comprendre par exemple l'adolescent face à un cheval dans un atelier d'équitation ou encore une prise de parole sur une scène de théâtre. L'enjeu est d'observer comment ces contextes permettent aux adolescents de perturber, voire de modifier, par le vécu d'émotions corporelles inédites, leur expérience routinière du réel.

Une analyse indiciaire mobilisant les outils de l'ethnographie de la communication peut caractériser avec précision ces possibilités, pour les adolescents, de vivre des dérèglements psycho-affectifs susceptibles d'interférer avec des états de stéréotypie culturelle. L'approche anthropologique permet de repenser le concept d' " enveloppe contenant " en identifiant et en caractérisant les indices linguistiques révélateurs de conditions de stabilité des " formes psychiques ". De façon plus théorique, nous approcherons le concept d' " enveloppe contenant " à la lumière des définitions que les philosophes Ludwig Wittgenstein et John L. Austin font du langage comme lieu d'échange d'une " forme de vie " et comme performativité.

Enfin, nous souhaiterions relier les stéréotypies corporelles et culturelles des adolescents au concept de " vie mutilée " tel que le pense Théodor W. Adorno, soit une forme d'aliénation découlant d'une incapacité culturelle à éprouver une somme d'expériences immédiates avec le monde environnant. C'est in fine une façon de poser la question politique de la présence au monde de l'adolescent.

Bibliographie

Adorno Théodor W. (2000), *Minima Moralia*, réflexion sur la vie mutilée, Payot.

Devereux George (1980), *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion.

Wittgenstein Ludwig (1961), *Investigations philosophiques*, Paris, Gallimard.

Mots-Clés: anthropologie, adolescents décrocheurs, émotions, stéréotypie, enveloppe

*Intervenant

†Auteur correspondant: Eric.chauvier@crenau.archi.fr

Influence des différentes formes d'évaluations sommatives sur le développement d'une égalité sexuée effective au sein du système scolaire

Didier Chavrier ^{*† 1}

¹ Collegium Sciences et Techniques (ST) – Université d'Orléans – Rue de Chartres - BP 6749 - 45067 ORLEANS CEDEX 2, France

Chaque cycle d'enseignement trouve sa concrétisation dans la mise en oeuvre par l'enseignant d'une évaluation sommative. Cette évaluation constitue un bilan généralement retranscrit sous forme de notes. Par ces notes, l'évaluation sommative offre la possibilité " de situer les élèves les uns par rapport aux autres, de les différencier " (Noizet et Caverni, 1978). Or cette différenciation effectuée conduit de fait à distinguer, à discriminer, à hiérarchiser les prestations des élèves. Ainsi si discriminer, au sens de séparer, s'avère être un processus à la fois habituel et normatif de l'évaluation sommative, ce processus ne doit pas conduire à entériner ou renforcer des stéréotypes sexués. En effet si l'enseignant discrimine en permanence les prestations de ses élèves lors de l'évaluation sommative, il ne doit cependant pas recourir à une quelconque forme de discrimination au sens entendu par l'article 225-1 du Code Pénal français. Or il apparaît justement que l'évaluation " engage inévitablement toute une théorie implicite de la personnalité, lourde de stéréotypes, notamment pour les comportements des élèves selon qu'ils soient garçons ou filles " (Duru-Bellat, 1990). La plupart des travaux sur l'évaluation en EPS montrent en effet que le sexe de l'élève est un élément conditionnant fortement les notes obtenues (Davisse et Volondati, 1987 ; Combaz, 1992 ; Bergé, 2000 ; Cleuziou, 2000 ; Vigneron, 2005).

Ainsi une nouvelle approche de l'évaluation sommative peut-elle se dégager des écueils d'une (re)production des inégalités sexuées entre les élèves ? Certains établissements scolaires repartis sur l'ensemble de la France ont par exemple accepté d'expérimenter une évaluation par compétences. L'évaluation par compétences supprime la note au profit d'une communication continue sur les éléments de compétences validés, en cours d'acquisition ou non acquis de façon à accroître la place de l'élève comme acteur de ses apprentissages. De fait l'évaluation par compétences déplace la perspective d'une évaluation uniquement tournée vers des considérations sommatives à une évaluation beaucoup plus formatrice.

En définitive ce changement de perspective évaluative relative au passage d'une évaluation sommative traditionnelle à une évaluation par compétences offre-t-il la possibilité de renforcer l'égalité sexuée recherchée au sein du système éducatif ? Afin de répondre à cette question nous avons pu effectuer une recherche ethnographique au sein de six établissements scolaires, trois pratiquant une évaluation sommative traditionnelle et trois mettant en oeuvre une évaluation par compétences.

Liens avec le thème transversal : à quelles questions cherchons-nous à répondre ?

Dans le cadre de cette communication, en entrant dans l'acte d'enseignement par le biais des pro-

*Intervenant

†Auteur correspondant: didier.chavrier@univ-orleans.fr

cessus évaluatifs, nous souhaitons répondre à une question maintes fois posée par les enseignants : comment contribuer à l'avènement d'une égalité sexuée prônée par de nombreux textes officiels du Ministère de l'Education Nationale comme la convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif (2013-2018) ? De plus si nous situons l'école comme le creuset de notre société, nous percevons la nécessité de telles questions de recherches afin de doter les enseignants de perspectives contribuant au renforcement d'une valeur aussi centrale pour la République que celle de l'égalité.

Bibliographie

Bergé, F. (2000). Ecart de notation entre garçons et filles dans la Loire, Dans B. David (dir.) *Equité et arrangements évaluatifs : certifier en EPS*, Paris : INRP.

Cleuziou, J.P. (2000). Construction des épreuves d'évaluation et arrangements évaluatifs en EPS, Dans B. David (dir.) *Education physique et sportive, la certification au baccalauréat*, Paris : INRP.

Combaz, G. (1992). *Sociologie de l'éducation physique*. Paris : PUF.

Davisse, A. et Volondat, M. (1987). Mixité : pédagogie des différences et didactiques. *Revue EPS* no206, 53-56.

Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux?* Paris : L'Harmattan.

Noizet, G. et Caverni, J.P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris : PUF.

Vigneron, C. (2005). *La construction des inégalités de réussite en EPS au baccalauréat entre filles et garçons*, Thèse.

Mots-Clés: Evaluation sommative, Discriminations sexuées, Evaluation par compétences, Egalité

Relation entre le sentiment d'empowerment et l'insertion professionnelle de directeurs et directeurs adjoints d'établissement d'enseignement primaire et secondaire au Québec

Jocelyne Chevrier * ¹

¹ Université de Sherbrooke (CANADA) – Canada

Au Québec, plusieurs instances sont préoccupées par le renouvellement important et la rétention parfois difficile des directeurs (DÉ) et directeurs adjoints (DAÉ) d'établissement scolaire aux ordres d'enseignement primaire et secondaire. Les compétences requises pour la fonction sont nombreuses, les conditions de travail sont exigeantes et la tâche se complexifie au gré des nombreux changements et des attentes multiples. Il semble donc pertinent d'en apprendre davantage sur ce qu'ils vivent lors des débuts dans la fonction, plus particulièrement durant la première année d'exercice. Comment se déroule leur processus d'insertion professionnelle? Qu'est-ce qui le facilite? Quels sont les aspects de la nouvelle profession qui posent problème? Qu'en est-il de leur motivation dans le cadre de cette étape de leur vie professionnelle?

Le construit de l'empowerment a été mis à contribution pour traiter de la motivation au travail des nouveaux DÉ et DAÉ. Dans notre recherche, l'empowerment est envisagé au regard de l'acquisition et du développement des compétences requises pour la nouvelle fonction. À cet effet, le modèle de Thomas et Velthouse (1990) est utilisé pour en traiter. Suivant ce modèle, l'individu évalue des tâches qui lui sont demandées selon quatre critères : l'impact, la compétence, la signification et le choix. Ces quatre critères déterminent un sentiment d'empowerment ressenti. Notre recherche a exploré l'utilité de l'évaluation du sentiment d'empowerment afin de documenter le déroulement du processus d'insertion professionnelle des nouveaux DÉ et DAÉ suivant trois dimensions de celle-ci : nature de la tâche, contexte d'exercice, soutien et accompagnement ainsi que des caractéristiques personnelles des individus.

Les données ont été recueillies auprès de dix nouveaux DÉ ou DAÉ. Chaque participant a été rencontré à trois moments au cours de l'année scolaire, soit quelques semaines après l'entrée en fonction, au milieu de l'année et à la fin de celle-ci. Lors de chaque rencontre, les participants ont été interrogés à l'aide d'une grille d'entrevue semi-dirigée sur les trois dimensions du processus d'insertion professionnelle mentionnées précédemment et au regard de certaines caractéristiques personnelles. Ils remplissaient par la suite un questionnaire pour mesurer le sentiment d'empowerment. Ce questionnaire est une adaptation validée par Boudreault (1990) d'un outil développé par Tymon (1988).

La recherche tend à confirmer l'utilité du sentiment d'empowerment comme source d'information sur le déroulement du processus d'insertion professionnelle. Ainsi, des relations semblent possibles entre le sentiment d'empowerment et certains aspects étudiés. Il s'agit de relations qu'il

*Intervenant

faudra cependant analyser avec de plus grands échantillons pour les valider. Tout d'abord, concernant la nature de la tâche, les constats indiquent que les DAÉ affichant les meilleurs sentiments d'empowerment géraient moins de dossiers différents et que la plupart des dossiers dont ils étaient responsables faisaient appel à des habiletés développées antérieurement lors d'affectation intérimaire ou lors de leur participation à des comités à titre d'enseignants. De plus, ces participants avaient moins de gestion de personnel à effectuer, et particulièrement au regard du personnel de soutien. Ensuite, une tendance marquée a été constatée en ce qui concerne le soutien et l'accompagnement. Il est apparu que les DÉ et DAÉ présentant les meilleurs sentiments d'empowerment étaient ceux qui bénéficiaient du meilleur soutien et accompagnement de leur supérieur immédiat. Puis, en ce qui a trait aux caractéristiques personnelles, les participants exprimant les meilleurs sentiments d'empowerment se sentaient plus en mesure d'accomplir leur tâche et remettaient moins en question l'exercice de leur fonction. La recherche a indiqué d'autres relations possibles entre le sentiment d'empowerment et certains aspects des dimensions de l'insertion professionnelle, qui bien que moins marquées dans l'échantillon, mériteraient d'être approfondies dans des travaux futurs. À cet effet, nos résultats sont examinés avec d'autres provenant de recherche ayant traité de la même problématique.

En lien avec le thème transversal du Congrès, notre recherche a permis une meilleure compréhension du processus d'insertion professionnelle des DÉ et DAÉ et ouvert de nouvelles perspectives de recherches qui demeurent pertinentes dans le contexte actuel du recrutement et de la rétention de ces gestionnaires au Québec.

Références

Boudreault, R. (1999). *Relations entre le leadership des directions d'école primaire et l'empowerment des enseignants*. Thèse de doctorat, Montréal : Université de Montréal.

Cattonar, B., Lessard, C., Blais, J.G. et al. (2007). Les directeurs et les directrices d'école au Canada : contexte, profil et travail. Enquête pancanadienne auprès des directions et des enseignants d'écoles primaires et secondaires (2005-2006). Montréal : CRIFPE et la Chaire de recherche du Canada sur le personnel et les métiers de l'éducation.

Charlier, E., & Donnay, J. (2002). Identité professionnelle et identité des directions d'école. Cités dans la présentation du DET de la Faculté de Namur. Accès internet :

Mots-Clés: insertion professionnelle, empowerment, directeurs, directeurs adjoints, enseignement, établissement de l'ordre d'enseignement primaire, établissement de l'ordre d'enseignement secondaire, développement professionnel

La pédagogie imitative au service de l'efficiace palpatoire des étudiants masseurs-kinésithérapeutes : vers un massage antalgique performant

Arnaud Choplin * ¹

¹ Aix-Marseille1 – Université de Provence - Aix-Marseille I – France

L'objectif de ce travail est de comprendre et de mesurer l'efficacité de processus d'appropriation des étudiants masseurs-kinésithérapeutes de premier cycle d'études en ce qui concerne la compétence du toucher thérapeutique. Le modèle pédagogique utilisé par les formateurs en institut de formation en masso-kinésithérapie (IFMK) semble reposer sur des procédures essais/erreurs dans une approche béhavioriste. La reconnaissance perceptive, issue des travaux de la neuropsychologie, met en évidence un enchaînement de gestes haptiques en six habiletés, quel que soit l'objet à reconnaître par la perception. Il ne fait pas de doute que cette procédure en six temps doit faire partie du genre métier. Nous devrions retrouver ces incontournables dans l'exécution d'une prescription palpatoire thérapeutique dès lors que l'étudiant en formation initiale a validé cette compétence. Notre étude préliminaire montre que ce n'est pas le cas. A partir de ce résultat, nous avons voulu explorer le fonctionnement des étudiants à partir de deux questions :

- s'ils n'utilisent pas ces six habiletés, qu'utilisent-ils pour répondre à la prescription palpatoire?
- Quelle pratique pédagogique, dans une logique d'accompagnement et de développement des styles, pourrait répondre aux exigences du genre métier?

Afin de répondre à ces interrogations, trois méthodes de recherche ont été mises en œuvre :

- un questionnaire différentiel préliminaire (2009) montre un décalage entre l'attendu et le constaté.
- Une analyse de contenu fait suite à des séquences vidéographiques par des autoconfrontations simples et croisées permet l'émergence des processus palpatoires de huit étudiants volontaires.
- Une méthode expérimentale monocentrique, randomisée d'une durée de trois ans (2010 à 2013) mesure les effets d'une approche pédagogique diversifiée par rapport à l'enseignement habituel.

Le questionnaire montre une déficiace d'appropriation de la compétence palpatoire thérapeutique dans les conditions d'enseignement habituel et par rapport aux travaux de recherche de la neuropsychologie. L'analyse de contenu fait émerger des paradoxes dans le genre métier et ce, indépendamment des styles. L'étude expérimentale montre qu'une pédagogie par imitation-modélisation-interactive, davantage " socioconstructiviste ", est plus performante qu'un apprentissage béhavioriste habituellement pratiqué par les formateurs. Ce résultat est statistiquement significatif ($p < 1\%$) dans l'acquisition de cinq habiletés sur les six et ce, indépendamment du genre et des connaissances théoriques anatomophysiologiques préalables.

*Intervenant

Cette diversification pédagogique par imitation-modélisation-interactive doit permettre, dans un futur proche, d'être expérimentée auprès de patients porteurs de douleurs fibromyalgiques en cherchant à répondre à la question : en quoi cette méthode pédagogique est-elle source de meilleures performances professionnelles dans la réalisation d'un massage haptique superficiel versus profond issu des habiletés haptiques ?

Mots-Clés: haptique, toucher thérapeutique, apprentissage palpatoire, kinésithérapie

Diffusion et rôle des stages en Italie: les cas des secteurs de la santé et du tourisme

Rossana Cillo * ^{2,1}, Fabio Perocco *

3

² Université Libre de Bruxelles [Bruxelles] (ULB) – Avenue Franklin Roosevelt 50 - 1050 Bruxelles, Belgique

¹ Université Ca' Foscari de Venise – Italie

³ Dipartimento de Filosofia e Beni Culturali - Università Ca'Foscari - Venise – Italie

Au cours de la dernière décennie, le recours aux stages en Italie a connu une notable diffusion dans le secteur privé, dans le secteur public et dans le secteur non lucratif, impliquant au moins 500.000 stagiaires chaque année. Cette diffusion a été soutenue d'un côté par les réformes du marché du travail et de l'autre côté par la réforme de l'université liée au "Processus de Bologne" et par la réforme de l'enseignement supérieur introduite en 2008, afin de promouvoir l'emploi de jeunes à travers un lien plus étroit entre la formation théorique et pratique. Cependant – comme démontré par nombreuses recherches et par le projet /anonymisé/ – le contexte de croissante précarisation et de hausse du chômage, en particulier parmi les jeunes, n'a pas été favorable à l'inclusion dans le marché du travail. Au contraire, la recherche a constaté que les stagiaires sont rarement embauchés autant dans le secteur privé que dans le secteur public.

A partir de ce contexte, cette communication présentera les principaux résultats de la recherche /anonymisé/ dans les secteurs de la santé et du tourisme concernant en particulier le rapport entre stagiaires et organisations promotrices de stage, le rapport entre stagiaires et organisations accueillantes, le parcours de formation et ses résultats, les conditions de travail et les relations avec les autres travailleurs, les perspectives d'emploi après le stage. La recherche, qui a été réalisée en 2014, avait le but d'analyser les conditions de travail des stagiaires et le rapport entre stages et travail décent et entre stages et précarité. Cette recherche repose sur une méthode de recherche de terrain basée sur 24 entretiens - réalisés auprès dix stagiaires, neuf représentants des organisations promotrices, deux syndicalistes, deux inspecteurs du travail, deux représentants des employeurs – et sur l'organisation de trois workshops avec un comité composé d'experts, de stakeholders, de syndicalistes, de inspecteurs du travail et de représentants des organisations promotrices, des employeurs, des étudiants.

Dans le secteur de la santé, la plupart des stages sont inclus dans les carrières de formation académique ou professionnelle, en raison de la forte intégration entre théorie et pratique qui dérive du strict rapport entre organisations promotrices et organisations accueillantes et qui donne lieu à un parcours de formation considéré efficace par les organisations et par les stagiaires eux-mêmes. Cependant, les réductions des dépenses publiques d'une part ont été éliminé ou réduit les fonds dédiés aux programmes de stages ; de l'autre part ont conduit au gel des embauches, forçant les diplômés à accepter des travaux sous-qualifiés ou à faire du bénévolat dans les hôpitaux pour maintenir le professionnalisme acquis pendant les études et les stages.

Dans le secteur du tourisme, le recours aux stages est aussi curriculaire et extra-curriculaire

*Intervenant

et présente des parcours de formation qui peuvent être plus ou moins définis selon le contrôle exercé par l'organisation promotrice (écoles secondaires professionnelles, universités, centres par l'emploi...), qui tend à être plus faible avec les stagiaires universitaires ou diplômés. Ce contexte a favorisé la diffusion de pratiques exploitantes, qui ont transformé le recours aux stages dans un élément structurel de l'organisation du travail de nombreuses entreprises : les stagiaires sont utilisés dans une constante rotation pour réduire les coûts de main-d'œuvre et pour remplacer les contrats de travail d'apprentissage (qui sont onéreux), ce qui retarde l'entrée des jeunes dans le marché du travail.

La question de recherche à la base de cette proposition est le rapport entre formation universitaire et rôle des stages dans l'insertion des jeunes dans le marché du travail en Italie. Même si la genèse de cette recherche est strictement liée au parcours qui s'est développé dans le projet /anonymisé/, néanmoins elle dérive aussi de l'exigence de tenir en compte des évolutions sociétales les plus récentes, concernant en particulier la naissance de nouvelles formes de précarité.

Bibliographie

Isfol (2013). *Gli stagisti italiani allo specchio*. Rome: Isfol.

Perlin R. (2012). *Intern Nation: How to Earn Nothing and Learn Little in the Brave New Economy*. New York: Verso.

Voltolina E. (2010). *La Repubblica degli stagisti. Come non farsi sfruttare*. Rome-Bari: Laterza.

Mots-clés: stagiaires; précarité; santé; tourisme.

Mots-Clés: stagiaires, précarité, santé, tourisme

De l'efficacité dans le processus de conceptualisation

Philippe Clauzard * ¹

¹ Institut coopératif austral de recherche en éducation (ICARE EA 7389) – Laboratoire ICARE - ESPE de la Réunion, allée des Aigues Marines, Bellepierre, 97400 Saint-Denis, Réunion

Contexte :

Eu égard à une pression sociale forte quant à une exigence d'efficacité, le monde de l'enseignement n'est plus un sanctuaire à part d'une dynamique d'accélération des processus, au sein d'une société plus que jamais marquée par l'individualisme et la compétition. Il existe une exigence d'efficacité, de rendement et productivité de manière à être compétitif. L'école s'inscrit bien dans une course actuelle à l'efficacité, au regard des classements internationaux sur les systèmes scolaires. Être efficace est une attente socialement valorisée. Loin de nous l'idée de critiquer le principe d'efficacité scolaire qui reviendrait d'une certaine façon à tourner le dos à l'échec scolaire. D'autant que nous nous interrogeons sur les ressorts d'une didactique qui puisse relever le défi de l'échec, le défi de la difficulté à faire apprendre.

Cadre de recherche :

Nous nous interrogeons sur l'apprentissage et le processus de conceptualisation. À ce titre, Bautier et Goigoux (2004) nous explique l'aptitude des élèves (mais pas tous !) à secondariser, à abstraire, à sortir de la matérialité de la tâche scolaire pour exercer des activités de pensées sur les objets de savoir de l'activité de classe, de manière à construire une signification de la tâche, nécessaire pour former des concepts selon les attentes du contrat didactique. Nous avons cherché à comprendre, chez l'élève en formation initiale, le phénomène de secondarisation, pragmatisé dans les glissements conceptuels constitués par des étapes intermédiaires, des concepts transitionnels. Poursuivant nos investigations, nous cherchons à comprendre le fonctionnement du glissement conceptuel chez le professionnel en formation, l'adulte en apprentissage. Notre question est alors la suivante : peut-on favoriser de la même manière la secondarisation chez les jeunes comme chez les professionnels ? Et comment rendre efficace ce processus de conceptualisation ? Vraisemblablement, convient-il de penser l'activité du formateur qui stimule et pilote le processus de conceptualisation à partir du paradigme de " jugement pragmatique " développé par Pastré (2011), qui serait en définitive un " jugement d'efficacité ". Du coup, nous questionnons l'idée d'efficacité, un discours transversalement tenu dans tous les métiers ou fonctions humaines. Nous adossons ainsi notre étude au cadre théorique de la didactique professionnelle (Pastré, 2011) et de l'action conjointe en didactique (Sensevy, 2007). Nous tentons une réponse avec la relecture de nos corpus recueillis dans les classes d'école élémentaire et après les classes, lors d'autoconfrontations avec les enseignants, relativement à des situations de médiation grammaticale (du point de vue de la formation des élèves et de la professionnalisation des enseignants).

Problématique :

Le glissement conceptuel, de quelle manière peut-il réellement se comprendre comme un " facilitateur " de la conceptualisation ? Peut-il s'appréhender comme un outil efficace pour former des

*Intervenant

concepts, mobilisant du " jugement pragmatique " qui introduit une forme de rendement dans l'apprendre, un rendu en retour d'un apport ? Et pour répondre au questionnement transversal du colloque de Mons, comment éviter le piège de l'immédiateté et d'une rentabilisation excessives, voire dommageables ?

1/ Nous faisons l'hypothèse que l'opération de glissement conceptuel, élément pragmatisé du concept de secondarisation, est un outil d'étayage efficace pour faciliter la formation de concepts et rendre la classe efficacement apprenante.

2/ Nous faisons le pari que ce facilitateur s'entend aussi bien en formation initiale avec les enfants et adolescents qu'en formation continuée avec des adultes selon des procédures particulières à chacun des publics et des opportunités dont chaque formateur peut s'emparer à profit.

3/ Tenter de réfléchir à un dispositif didactique efficace exige d'éviter des " égarements d'époque ". Ainsi efficacité ne signifie pas pour autant négation du temps nécessaire à la conceptualisation, d'aspect transitionnel (Winicott), entendue comme le passage de concepts spontanés à scientifiques (Vygostki).

Méthodologie employée :

Nous convoquons les méthodologies de l'entretien d'explicitation (Vermesch) et de l'autoconfrontation (Oddone). Nous pensons nos données recueillies selon les cadres théoriques de l'action conjointe en didactique et de la didactique professionnelle pour opérer des analyses de contenus significatives (Bardin).

Regard réflexif :

Cette recherche n'est pas étrangère à l'air du temps. Un temps d'accélération implicite, pouvant perdre de vue les enjeux chronogénétiques du processus de conceptualisation fait entre autres de conflits cognitifs, de négociation intra et inter individuelle, de restructuration de schèmes. Ce qui nous engage à penser la " notion d'efficacité " sous toutes ses facettes, à cerner les contours d'un objectif auquel nous avons fait souvent appel sans vraiment l'interroger d'un point de vue anthropologique/philosophique.

Références bibliographiques :

- Bachelard G.- (1972).- La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective. Paris, Vrin.
- Barbier J-M (1998) Savoirs théoriques et savoirs d'action, Paris, PUF, Coll. Pédagogie d'aujourd'hui.
- Bautier E., Goigoux R. - (2004) - Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle, in Evaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques ", Revue française de pédagogie n° 148, INRP.
- Pastré P., Mayen P., Vergnaud G. – (2006) - La didactique professionnelle, note de synthèse, Revue française de pédagogie, n°154, INRP.
- Pastré, P. (2011) La didactique professionnelle, approche anthropologique du développement chez les adultes, Presses universitaires de France
- Sensevy G. (2007), Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves,

Presses universitaires de Rennes.

Mots-Clés: conceptualisation, efficacité, didactique, glissement conceptuel, formation initiale, formation continue

Islam et Science - Les conceptions d'étudiants en Masters de Biologie à Tlemcen (Algérie)

Pierre Clément ^{*† 1}

¹ ADEF, Université Aix-Marseille – ADEF, Université Aix-Marseille – France

Symposium: Sciences, cultures, sociétés

Résumé

L'histoire des sciences montre que la non séparation entre science et religion a parfois été désastreuse (affaire Galilée, ...), mais aussi que nombre de religieux ont été des scientifiques importants (Perru 2010). Le regain récent de querelles sur l'évolution biologique (IAP, 2006) relance le débat. Gould (1997) a plaidé pour une indépendance entre science et religion, proposant le NOMA (Non-Overlapping Magisteria). Baudouin & Brosseau (2013, p. 47) sont plus catégoriques : "il n'y a pas de dialogue qui puisse être utile entre le discours scientifique et le discours religieux".

Les recherches amorcées par le projet Biohead Citizen ont montré que les conceptions d'enseignants et futurs enseignants sur l'évolution varient beaucoup d'un pays à un autre, même entre enseignants d'une même religion. La question est particulièrement complexe pour l'Islam, qui dit promouvoir mais aussi englober la science. Des recherches ont porté sur la difficulté d'enseigner l'évolution en Tunisie (au programme en Terminales Scientifiques : Aroua 2008). Mais très peu ont porté sur l'Algérie, où l'évolution n'est pas au programme de biologie, ni au Primaire et ni au Secondaire, et où la quasi totalité des enseignants et étudiants sont musulmans pratiquants.

L'objectif de cette communication est d'analyser les conceptions d'étudiants de biologie (en Masters 1 ou 2 de biologie à l'Université de Tlemcen), sur l'évolution, et plus généralement sur la (non) séparation entre science et religion. Dobzhansky a affirmé, dans son célèbre article de 1973 : " Rien en biologie n'a de sens en dehors de l'éclairage de l'évolution " tout en notant (p. 127) : " Je suis à la fois évolutionniste et créationniste. L'évolution est la méthode pour créer utilisée par Dieu, ou par la Nature ".

Notre question de recherche est : les fortes convictions religieuses de ces étudiants algériens les empêchent-elles d'accepter l'évolution biologique, ou même d'avoir la conception conciliante (théiste) de Dobzhansky ? Comment argumentent-ils la (non) séparation entre science et religion ?

Seront analysés les données recueillies à l'occasion de cours que j'ai donnés à ces étudiants en novembre 2015 :

- Les réponses de 102 étudiants, avant mon cours, au questionnaire Biohead-Citizen, et comparaison avec les réponses d'enseignants interrogés en 2007.
- Les réponses de 56 de ces étudiants à deux de ces questions à l'issue du cours.

*Intervenant

†Auteur correspondant: clement.grave@free.fr

- Les schémas de 45 étudiants sur l'origine de la vie et l'origine de l'homme.
- Les arguments proposés par 12 groupes d'étudiants : 3 arguments pour défendre la séparation entre science et religion, et 3 pour la non séparation, l'ensemble ayant été poursuivi par un débat.

Les résultats montrent une présence écrasante de références au Coran, les arguments scientifiques étant très rares. Seules 20% des réponses sont théistes quant à l'origine de l'homme, les autres, clairement créationnistes, mentionnant toutes Adam et Eve. Plusieurs hypothèses seront émises pour interpréter ces résultats.

Regard réflexif

Cette recherche sur les conceptions d'étudiants algériens en Master de biologie, illustre jusqu'à quel point ils sont imprégnés par leur religion tout en ayant d'importantes connaissances de biologie. L'articulation entre les deux est peu ou non pensée. Pour tous, le Coran préfigure les découvertes scientifiques ultérieures ; la religion englobe la science. Convictions que mon cours n'a pas inversées, alors que leurs conceptions sur l'égalité entre hommes et femmes ont significativement évolué.

Références bibliographiques

Aroua, S. (2008). Enseignement de l'évolution et contexte socioculturel, le cas de la Tunisie, in Coquidé M. & Tirard S. eds. L'évolution du vivant. Un enseignement à risque ?, Paris, Vuibert, p. 137-152

Dobzhansky, T. (1973). Nothing in biology makes sense except in light of evolution. American Biology Teacher-35, 125-129

Gould, S.J. (1997). Non-overlapping Magisteria, Natural History-106, p. 16-22

IAP InterAcademy Panel (2006). IAP Statement on the Teaching of Evolution, en ligne :

Perru, O. (2010). La création sans le créationnisme ? Paris : éditions Kimé.

Mots-Clés: science et Religion – Evolution – Créationnisme – Islam – Étudiants de biologie, Algérie

Comment augmenter la part des femmes dans les études supérieures d'informatique : analyse comparative de deux stratégies d'inclusion

Isabelle Collet * ¹, Chantal Morley * ^{† 2}

¹ Université de Genève - IUFE – Unimail - 40 bd du Pont d'Arve - CH 1211 Genève 4, Suisse

² Télécom Ecole de Management – Télécom Ecole de Management – France

Depuis une trentaine d'années, la part des femmes dans les filières de formation en lien avec les technologies de l'information et de la communication est en nette régression. Cette situation est le résultat d'une exclusion massive (Abbate, 2012), due à la fois aux politiques de gestion des ressources humaines des années 1970-1980, à l'invisibilisation des femmes dans ce domaine académique et à l'irruption du micro-ordinateur dans la société, comme symbole de pouvoir alimentant les représentations de la masculinité hégémonique (Connell, 2014). L'exclusion des femmes du domaine informatique est donc historiquement construite.

Le marché du travail ayant un besoin important de spécialistes en informatique, les femmes sont maintenant perçues comme un vivier de compétences peu exploitées qui pourrait être la solution à une pénurie annoncée d'informaticien-ne en Europe. Parmi les différents programmes d'inclusion de femmes qui ont été mis en place au niveau de l'enseignement supérieur, deux ont attiré notre attention, en raison de leur succès manifeste : Women@SCS à la Carnegie Mellon University et Women in computer Initiative à la Norwegian University of Science and Technology (Berg, 2002 ; Margolis & Fischer, 2002). Dans les deux cas, ces universités sont partis d'un pourcentage de femmes dans leur filière informatique comparable aux moyennes nationales (environ 10%) pour atteindre l'année qui a suivi la mise en place des mesures plus de 30%.

Les comptes-rendus de ces initiatives constituent notre corpus de recherche. Nous avons cherché à comparer les prémices épistémologiques qui sous-tendent ces programmes, les moyens mis en œuvre pour attirer, recruter, socialiser les étudiantes, et les transformations que ces initiatives ont produites sur la culture des écoles.

Bibliographie

Abbate, Janet (2012). *Recoding Gender. Women's changing participation in Computing*. MIT Press.

Berg Vivian (2002). "Squares and Circles: Getting Women into Computer Science". STS Working Paper 9/02, NTNU.

Connell, Raewyn (2014). *Masculinités*, Paris : Amsterdam

Margolis Jane, Fisher Allan (2002). *Unlocking the Clubhouse: Women in Computing*. Cambridge, MIT Press.

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: chantal.morley@telecom-em.eu

Liens avec le thème transversal : à quelles questions cherchons-nous à répondre ?

Les politiques incitatives pour augmenter la part des femmes dans les sciences et techniques font l'objet de beaucoup de discours incantatoires et de projets éphémères. Si les démarches sont de bonne volonté, les fondements épistémologiques qui permettent de les produire sont parfois faibles. Dans certains cas, ils s'enracinent volontairement ou non dans une naturalisation des catégories de sexe, justifiant une approche essentialiste ou soumise aux déterminants sociaux. Pour autant, la pertinence épistémologique, critère fondamental pour les chercheur-e-s, se heurte parfois au critère de la performance à court terme de la mesure, largement pris en compte par les instances de pilotage des actions.

Mots-Clés: genre, politique d'inclusion, sciences et techniques, enseignement supérieur

Symposium de l'ARGEF : Le genre, une catégorie d'analyse utile pour l'éducation et la formation

Isabelle Collet * 1,2

¹ Université de Genève - IUFE – Unimail - 40 bd du Pont d'Arve - CH 1211 Genève 4, Suisse

² Association de recherche pour le genre en éducation formation (ARGEF) – ARGEF – France

Depuis une vingtaine d'années, à partir des travaux pionniers de Mosconi (1989) ou Duru-Bellat (1990), le genre est devenu sans conteste une " catégorie d'analyse utile " (Scott, 1988) dans les sciences de l'éducation. Nous le définissons avec cette auteure comme " un élément constitutif des rapports sociaux fondés sur des différences perçues entre les sexes " et surtout comme " une façon première de signifier des rapports de pouvoir ". (Scott, p. 141). Depuis que les études genre ont fait leur entrée dans le domaine des sciences de l'éducation, leur perspective critique a permis de mettre au jour les processus de la construction des savoirs et leurs conditions de production, de s'attacher à dénaturaliser les catégories (de sexe tout d'abord, rapidement articulées aux autres rapports sociaux de classe et de " race ") et enfin, de réexaminer la production du travail scientifique et les mécanismes genrés de fonctionnement de la recherche.

Ainsi, l'approche genre permet également de mieux comprendre les mécanismes qui président à notre travail de chercheur-e-s, à la fois par l'influence des éléments extérieurs : le contexte social, les urgences de la société civile, les sources de financements accessibles mais également en fonction de nos propres parcours, nos questionnements et nos choix d'objets. De plus, la réception de nos recherches tant par le politique que par le public sont des indicateurs de la résistance que rencontre cette approche critique. Les récentes polémiques autour de la prétendue " théorie-du-genre " (Paternotte, 2015) en a été un exemple retentissant mais finalement assez banal.

L'objet de ce symposium sera donc de revisiter des questions de recherche avec cette entrée : qu'est-ce que le genre fait aux sciences de l'éducation ? Quels savoirs permet-il de produire ? Quelles analyses critiques peut-il générer ? Pour ce faire, nous mettrons en œuvre une grande diversité de démarches méthodologique, et mettrons en évidence les convergences ou divergences entre l'activité scientifique et son utilité sociale et politique.

Nous l'organiserons selon les trois axes proposés dans l'appel à communication : comprendre, évaluer, proposer. A la fin de chaque symposium, le/la discutant-e reprendra la question transversale, sous l'angle de l'axe illustré par le symposium, afin de nous permettre, avec la salle d'engager un débat sur les contextes de production de nos recherches.

Collet, Isabelle & Dayer Caroline (2014). *Former envers et contre le genre*, Bruxelles : De Boeck.

Duru-Bellat, Marie. (1990). *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris: L'Harmattan.

Mosconi, Nicole. (1989). *La mixité dans l'enseignement scolaire : un faux semblant ?* Paris : PUF.

*Intervenant

- Paternotte, D. (2015). Habemus gender ! Autopsie d'une obsession vaticane. *Sextant*(31), 7-24
- Scott, Joan. (1988). Genre : Une catégorie utile d'analyse historique, *Les Cahiers du Grif*, (37/38), 125-153

Mots-Clés: genre, analyse critique de la production scientifique, démarche méthodologique

Apport d'un dispositif d'analyse de pratiques enseignantes instrumentées sur le développement professionnel des enseignants du supérieur

Sandra Cologne * ¹, Cécile Hosson (de) ²

¹ Laboratoire de Didactique André Revuz (LDAR) – Université d'Artois, Université Paris VII - Paris Diderot : EA1547, Université de Rouen, Université de Cergy Pontoise, Université Paris XII - Paris-Est Créteil Val-de-Marne (UPEC) – Université Paris Diderot - Paris 7 Bâtiment Condorcet, 10 rue Alice Domon et Léonie Duquet, Case Courrier 7086 - 75205 Paris Cedex 13, France

² Laboratoire de Didactique André Revuz (LDAR) – Université d'Artois : EA4434, Université Paris VII - Paris Diderot : EA4434, Université de Rouen : EA4434, Université de Cergy Pontoise : EA4434, Université Paris XII - Paris-Est Créteil Val-de-Marne (UPEC) : EA4434 – Université Paris Diderot - Paris 7 Bâtiment Condorcet, 10 rue Alice Domon et Léonie Duquet, Case Courrier 7086 - 75205 Paris Cedex 13, France

L'enseignement supérieur français se voit confronté depuis plus d'une décennie à des exigences d'innovations pédagogiques soutenues par des actions de promotion de la "pédagogie numérique". En témoignent les nombreux appels à projet visant le déploiement d'offres de formation spécifiques et le renforcement de l'utilisation d'outils numériques ou d'écosystèmes pédagogiques innovants (TICE, e-learning, flipped classroom, etc.). Cette promotion, souvent relayée par les services universitaires d'ingénierie pédagogique, devient objet de questionnement : d'une part, les discours des enseignants du supérieur sur leurs besoins de formation révèlent plutôt des volontés d'aménagement d'espaces de réflexivité et d'échanges entre pairs (Tralongo, 2015) ; et d'autre part, les études d'impact des pédagogies innovantes prennent rarement pour entrée les pratiques des enseignants (Endrizzi, 2012).

A quelle question cherchons-nous réponse ?

Notre recherche prend corps sur ce double constat et vise à analyser l'impact de l'usage d'un outil relevant de l'innovation pédagogique - le boîtier de vote interactif ou clicker - sur la pratique enseignante. L'enjeu est, à termes, d'évaluer la pertinence d'actions d'accompagnement à l'usage de ces boîtiers, dans le cadre du développement professionnel des enseignants du supérieur, ce en accord avec les besoins d'échanges et de réflexivité mentionnés plus haut. Précisément, nous cherchons à voir dans quelle mesure l'outil boîtier favorise l'identification, l'analyse et la compréhension d'éléments constitutifs de la pratique professionnelle.

Méthodologie d'analyse et de recueil des données

Pour éclairer notre question, nous avons choisi de mobiliser la notion sociologique d'identité professionnelle (Cattonar, 2001), en ce qu'elle permet de remonter aux représentations, normes, valeurs, règles qui portent l'action pédagogique des enseignants (Kaddouri, 1999, 2002). En entrant par cette dimension, nous visons la compréhension des dynamiques de construction et logiques d'évolution de pratiques instrumentées. Quant à l'espace réflexif au sein duquel elles se déploient il se donne pour but d'aider l'enseignant à mieux maîtriser son " agir professionnel "

*Intervenant

et à " s'approcher de l'image du praticien qu'il souhaite devenir, en lui fournissant des occasions de repérer celui qu'il est et ses écarts avec celui qu'il croit être " (Gomez, 2004). Selon cette perspective, l'analyse de la mise en œuvre d'un enseignement dit innovant forme l'occasion d'une mise au jour d'éléments constitutifs de la pratique et de l'identité professionnelle.

Notre travail prend la forme d'une recherche participative (Desgagné & Bednarz, 2005) impliquant six enseignants chercheurs d'une même université, issus de deux champs disciplinaires (physique et sciences du vivant), volontaires pour expérimenter l'usage des clickers puis pour observer eux-mêmes et analyser avec la complicité de pairs les éventuels effets sur leur pratique enseignante. Cette étude exploratoire en trois temps induit la constitution de deux corpus : le premier se compose d'entretiens autobiographiques " pré-usage " des enseignants chercheurs expérimentateurs, le second, des traces vidéos des séquences d'enseignement expérimentales et des entretiens d'auto-confrontation et confrontation croisée qui leur font suite.

Premiers résultats

A ce jour trois enseignantes (E1, E2, E3) ont suivi l'ensemble du protocole, les trois autres sont toujours en phase d'expérimentation. Le dépouillement et l'analyse des données autorisent toutefois quelques résultats provisoires. Le premier relève de la dimension interpersonnelle de l'expérimentation : une pratique bousculée par l'innovation semble se prêter plus facilement à l'observation collective et favoriser la création d'une communauté de pratique : "Voir un collègue enseigner permet de s'identifier à une pratique / mais c'est pas facile de dire à un collègue : 'viens voir comment je fais', tandis que lui dire : 'viens voir la pratique outillée que j'expérimente', c'est plus facile" (E2). C'est davantage le partage que l'usage du boîtier occasionne que le boîtier lui-même qui semble être mobilisateur et source de changement. En complément, les échanges entre pairs ont fait ressortir l'influence de la discipline de recherche des enseignants-expérimentateurs sur l'élaboration des questions des sondages associées au boîtier. Le second résultat porte sur la dimension intra-personnelle de régulation des représentations : l'instrumentation paraît opérer comme un révélateur des "modèles de professionnalité" constitutifs des pratiques, tandis qu'elle serait sans effet notable sur les choix, modalités et techniques déjà mis en œuvre.

Références bibliographiques

Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse. Cahiers de recherche du GIRSEF, no 10.

Desgagné, S., & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche "avec" plutôt que "sur" les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.

Endrizzi, L. (2012). Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur, entre défi et opportunités. Dossier d'actualité veille et analyse (Ifé), no 78.

Gomez, F. (2004). De l'analyse de l'activité à l'analyse des pratiques. *Recherche et Formation* no 47, p. 105-126.

Kaddouri, M. (1999). Innovation et dynamiques identitaires, *Recherche et formation*, 30, 101-112.

Kaddouri, M. (2002). Les dynamiques identitaires : considérations épistémologiques, méthodologiques et professionnelles. *Recherche et formation*, 41, 5-10.

Thienpont, M. (2010). Recherches sur les boîtiers de votes électroniques : théories, contenus et méthodes. *Revue des Sciences et Technologies de l'Information et la Communication pour l'Education et la Formation (STICEF)*, n°17.

Tralongo, S. (2015). A propos du " besoin " de formation des enseignants du supérieur : auto-analyse d'un atelier d'enseignement des sciences sociales à l'université. IVème Congrès de l'Association Française de Sociologie, La sociologie, une science contre nature, Saint-Quentin en Yvelines, 29 juin – 2 juillet 2015

Mots-Clés: identité professionnelle, analyse des pratiques, innovation pédagogique, clickers, enseignement supérieur

Itinéraire ! ou un dispositif innovant pour accompagner les scripteurs dans l'écriture d'un texte

Stephane Colognesi ^{*† 1}

¹ Université Catholique de Louvain (UCL) – Place de l'Université 1 - 1348 Louvain-La-Neuve, Belgique

Il semble qu'aujourd'hui, en Fédération Wallonie-Bruxelles, l'apprentissage de l'écrit reste une tâche fastidieuse à mettre en œuvre pour les enseignants qui se disent peu outillés pour accompagner leurs élèves dans l'écriture, et découragés tant ils constatent le peu de transfert des matières enseignées dans les productions (Tisset & Léon, 1992 ; Bucheton, 2014). Du côté des élèves, les séances d'écriture semblent également difficiles à gérer. Certains sont pris de panique ; d'autres bloquent, et d'autres encore, qui produisent dès qu'on leur propose un incitant, restent perplexes quant aux rétroactions reçues à l'issue de leur texte. En somme l'écrit(ure) est une tâche complexe tant pour l'élève que pour l'enseignant.

Pour aider les deux partenaires élève-enseignant dans la gestion de cette tâche complexe – nous avons conçu le dispositif Itinéraire. Pour le construire, nous nous sommes basés sur des fondements linguistiques, didactiques (compétence scripturale (Dabène, 1991 ; Lord, 2009) ; processus de production d'un texte (Hayes & Flower, 1981 ; Kellogg, 1996 ; Fayol, 2007) ; principes pour mener des outillages) et pédagogiques (dimensions cognitive, sociale, métacognitive). Nous nous sommes également basé sur l'examen de deux dispositifs d'écriture existants : le chantier d'écriture (Jolibert, 1988) et l'atelier d'écriture (Lafont-Terranova, 2009 ; Niwese, 2010).

Le dispositif a été expérimenté dans deux classes d'élèves de 10-12 ans de milieux socio-culturels faibles (16 et 22 élèves). En parallèle de la seconde expérimentation, un groupe contrôle a également été mobilisé (16 élèves). Pour évaluer ses effets, nous avons mené une analyse quantitative et qualitative et avons convoqué différents outils méthodologiques : une grille de correction des écrits, une grille d'analyse en nous inspirant des outils de la génétique textuelle, un questionnaire sur le rapport à l'écrit, un guide de médiations métacognitives et un guide d'entretien avec les enseignants-collaborateurs.

L'analyse des résultats révèle que, statistiquement, les écrivains des classes expé ont progressé. Trois leviers ont été identifiés pour optimiser le développement de la compétence scripturale dans toutes ses dimensions : des étayages amenés par l'enseignant – outillages spécifiques liés au genre de texte à produire ; des temps de commentaires entre pairs destinés aux auteurs ; des médiations métacognitives avant, pendant, après les différents moments de travail textuels.

La communication présentera d'emblée les trois leviers que nous avons mis en évidence, amenant ainsi des éléments de réponse à la question centrale du symposium, et focalisera ensuite sur le dispositif proposé avec le souci d'identifier quand, comment et pourquoi lesdits leviers sont utilisés pour permettre aux élèves de progresser dans leur projet d'écriture. Des exemples et résultats issus des expérimentations viendront appuyer les propos.

*Intervenant

†Auteur correspondant: stephane.colognesi@uclouvain.be

Regard réflexif sur la question de recherche :

La recherche (développer un dispositif pour faire apprendre l'écrit) et les questions y afférent (Quels effets : des étayages apportés ? Des moments d'interactions entre pairs ? Des médiations métacognitives ? Quels effets globaux du dispositif sur les habiletés scripturales ?) reposent sur le constat d'élèves et enseignants en difficulté face aux tâches d'écriture. Les enseignants - qui n'ont pas nécessairement un rapport à l'écrit positif - se disent peu outillés tant sur le plan théorique que sur le plan pratique (peu de dispositifs innovants et validés scientifiquement).

Références

Bucheton, D. (2014). Refonder l'enseignement de l'écriture. Paris : Retz.

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.

Hayes J. R. & Flower L.S. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

Jolibert, J. (1988). Former des enfants producteurs de textes. Paris : Hachette.

Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. In M.C. Levy & S.E. Ransdell (Eds.). *The science of writing. Theories, Methods, Individual Differences and Applications* (pp. 57-71). Hillsdale, NJ : Laurence Erlbaum Associates.

Lafont-Terranova, J. (2009). Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture. Namur : PUN.

Lord, M.A. (2009). Composantes prises en compte dans l'évaluation de la compétence scripturale des élèves par des enseignants d'histoire du secondaire au Québec. *Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 2(1), 1-9.

Niwese, M. (2010). L'atelier d'écriture : un dispositif didactique pour apprendre à écrire à un groupe multiculturel d'adultes en reprise de formation. Thèse de doctorat non publiée, Louvain-la-Neuve : UCL.

Tisset, C. & Leon, R. (1992). Enseigner le français à l'école. Paris : Hachette.

Mots-Clés: compétence scripturale, écrit, dispositif, autorégulation

Analyse d'un dispositif d'Approche Par Problème réalisé dans une formation d'éducateurs spécialisés en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Alain Colsoul * ¹

¹ Université Libre de Bruxelles [Bruxelles] (ULB) – Avenue Franklin Roosevelt 50 - 1050 Bruxelles, Belgique

Dans cette communication, nous souhaitons présenter le projet et la mise en œuvre par une équipe de formateurs d'un dispositif pédagogique d'APP. Pour opérer cette mise en œuvre, une méthodologie centrée sur la participation collective a été envisagée chez les acteurs de la formation. Dans le respect de ce choix, les étudiants ont été également sollicités à travailler en groupe pour acquérir des connaissances à partir des activités d'apprentissage proposées dans ce dispositif pédagogique.

La communication pointera les temps forts des moments de collaboration entre les acteurs de la formation ainsi que l'appréciation et le commentaire des difficultés rencontrées dans ce travail.

Pour structurer le propos, nous développerons dans un premier temps la méthodologie déployée pour organiser l'apprentissage par problème en vue d'aider à comprendre le cadre général adopté par l'équipe des formateurs, la façon dont cette équipe s'est appropriée le dispositif d'apprentissage et comment elle l'a opérationnalisé dans le cadre des cours donnés dans la formation. Dans un second temps, le recueil des données issu d'un corpus d'entretiens avec les acteurs amènera après analyse à une discussion. Nous chercherons alors à remarquer en quoi cette expérience pédagogique s'est révélée efficace dans le développement des compétences d'ordre cognitif (raisonnement, résolution de problème, analyse, synthèse) et dans les compétences sociales (travail en équipe, résolution collective de problèmes) indispensables dans la profession future de ces étudiants. Nous aborderons également les difficultés rencontrées par les formateurs dans la mise en œuvre de ce processus l'apprentissage mais aussi les satisfactions apportées par cette méthode d'enseignement.

Regard réflexif sur la question de recherche.

Dans un cadre réflexif, nous veillerons ensuite à saisir les processus et les facteurs qui ont suscité les acteurs à s'interroger sur les intérêts de cette expérience pédagogique dans le contexte spécifique de la formation des éducateurs spécialisés. A partir de cette saisie, nous tenterons également de dégager les enjeux entrevus derrière la mise en œuvre de ce dispositif d'APP dans ce contexte de formation.

Références bibliographiques

A. Dubeau (2001) : " L'apprentissage par problèmes ", Traits d'Union, Université de Sherbrooke, vol 4, n°4 pp 2,3

*Intervenant

B.Galand et M.Frenay (2005) : L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur. Presses universitaires de Louvain

J.H.C.Moust, H.J.M Van Berkel et H.G. Schmidt (2005) : " Signs of Erosion : Reflections on Three Decades of Problem-based learning at Maastricht University ", Higher Education, 50, pp665-683

Alain Colsoul

Haute Ecole lucia de Brouckère,

ULB, CRSE.

Mots-Clés: Formation, Approche par problèmes, interactions collaboratives, enjeux de formation.

Inspectrices et inspecteurs de l'enseignement primaire en France. Trajectoires professionnelles, accès aux postes et déroulements de carrière

Gilles Combaz ^{*† 1}

¹ EA Éducation Cultures et Politiques (ISPEF) – ISPEF – Lyon2/IFE/ENS)/Univ.St Etienne, France

Dans le cadre de cette communication, nous proposons d'étudier les trajectoires professionnelles de femmes et d'hommes qui accèdent au poste d'inspection de l'enseignement primaire. Nous souhaitons aborder cette question en la situant dans le contexte plus général de l'égalité professionnelle entre les sexes. En France, depuis le début des années 2000, les dispositifs officiels visant cet objectif se sont multipliés. Ils concernent les entreprises mais aussi la fonction publique. Pour cette dernière, l'article 41 du projet de loi général sur la fonction publique voté en 2012 fixe des objectifs ambitieux : 40% de femmes devront occuper des postes à hautes responsabilités à partir de 2018. Les statistiques disponibles révèlent que cet objectif est loin d'être atteint. Une comparaison avec le secteur privé montre que les femmes du secteur public sont plus pénalisées dans l'accès aux fonctions d'encadrement (Albert, 2013). Une étude qualitative récente menée auprès d'une centaine de hauts fonctionnaires de deux directions de Bercy et de deux directions de ministères sociaux confirme ces résultats (Marry et al., 2014). Les inégalités constatées concernent les postes les plus prestigieux de la fonction publique mais sont-elles de même ampleur lorsqu'on se situe à un niveau moins élevé de la hiérarchie ? Nous proposons d'aborder cette question en étudiant l'accès des femmes et des hommes aux postes d'inspection du premier degré. La communication sera articulée autour de trois axes. Il convient tout d'abord de montrer que la profession a été longtemps réservée aux hommes (Ferrier, 1997). La féminisation de ce corps – au sens quantitatif du terme – se réalise très progressivement à partir de la fin des années 1980. Le recours à des statistiques nationales exhaustives pour trois périodes (2005, 2011 et 2015) permettra d'apprécier cette évolution. Aussi indispensable soit-elle, cette démarche n'autorise pas une appréhension plus fine d'inégalités qui se constituent de manière moins visible dans le déroulement de carrière des femmes et des hommes. Pour étudier celles-ci, 35 entretiens narratifs (Bertaux, 2013) ont été menés. Nous avons considéré à la suite de M. Cacouault (2007) que le déroulement de la carrière professionnelle ne peut pas être totalement déconnectée des responsabilités et des tâches assumées par ailleurs : investissement dans la sphère domestique, éducation des enfants, choix opérés en termes de vie personnelle (mariage, célibat, etc.), importance des activités extraprofessionnelles (syndicales, politiques, culturelles, etc.). Ces univers sont étroitement intriqués et, selon les personnes, les priorités données ne sont pas identiques et les arbitrages qui en découlent n'interviennent pas nécessairement au même moment pour chacun.

Liens avec le thème transversal : à quelles questions cherchons-nous à répondre ?

Dans le cadre de cette communication, nous souhaitons présenter les premiers résultats d'une recherche qui renvoie à des enjeux sociaux importants et d'actualité : l'égalité professionnelle

*Intervenant

†Auteur correspondant: Gilles.Combaz@univ-lyon2.fr

entre les femmes et les hommes. Un travail de vingt-cinq ans sur les inégalités scolaires nous a amené à nous intéresser plus précisément aux inégalités entre les sexes à l'école (élèves, personnels de direction d'établissements scolaire et, à présent, corps d'inspection). Parmi les éléments permettant d'analyser cette évolution, deux nous paraissent déterminants : en France, la succession de conventions interministérielles centrées sur la recherche d'une meilleure égalité entre les sexes à l'école (élèves et personnels) ; le développement d'un appareillage théorique solide – intégrant entre autres les concepts de genre et de rapports sociaux de sexe – qui autorisent une compréhension et une interprétation fines des inégalités observées.

Références bibliographiques

Alber, A. (2013). Un plafond de verre plus bas dans la fonction publique ? Une comparaison public – privé de l'accès des femmes aux fonctions d'encadrement. *Travail, genre et sociétés*, 30, 131-154.

Bertaux, D. (2013). *Le récit de vie*. Paris : édition A. Colin.

Cacouault, M. (2007). *Professeurs...mais femmes. Carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au XXème siècle*. Paris : éditions La Découverte.

Ferrier, J. (1997). *Les inspecteurs des écoles primaires, 1835 – 1995*. Paris : éditions L'Harmattan.

Marry, C. et al. (2014). *Le plafond de verre dans les ministères. Une analyse de la fabrication organisationnelle des dirigeants*. Paris : Ministère de la décentralisation et de la fonction publique.

Mots-Clés: genre, égalité professionnelle, enseignants, trajectoire professionnelle

Les freins à la préscolarisation des enfants d'immigrés

Sylvie Condette * ¹, Francine Nyambek Kanga *

¹ Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille (CIREL) – Université Lille III - Sciences humaines et sociales : EA4354 – Domaine universitaire du pont de Bois 59650 Villeneuve d'Ascq - France, France

Alors même qu'ils constituent la catégorie d'élèves pour laquelle les effets sur les résultats et l'intégration scolaires sont le plus tangible et attestés, -eu égard notamment à leurs plus faibles performances en compréhension de l'écrit et en mathématiques dans les enquêtes PISA (OCDE, 2015)- la politique de préscolarisation bénéficierait paradoxalement le moins aux couches sociales défavorisées et plus particulièrement encore aux " enfants d'immigrés " (OCDE, 2014). Ce constat conduit à questionner les freins spécifiques de la préscolarisation des enfants d'immigrés. En France, l'objectif d'un taux de préscolarisation à 30% en zones d'éducation prioritaire (MEN, 2013) pour pallier les disparités persistantes entre zones urbaines favorisées d'un côté et zones urbaines défavorisées et rurales pourrait réduire considérablement ces inégalités et favoriser indirectement un plus grand accès de cette catégorie aux services d'accueils de la petite enfance. Regard réflexif sur la question de recherche

Considérant que cette territorialisation de la politique de préscolarisation permet objectivement d'intervenir là où leur proportion est précisément plus élevée, peut-on dès lors encore envisager la préscolarisation des enfants d'immigrés comme un problème à part ? Autrement dit, en quoi la préscolarisation des " enfants d'immigrés " constituerait-elle un objet de recherche pertinent d'une part et mériterait-elle une problématisation spécifique d'autre part?

Tel est le questionnement qui fonde cette communication au cours de laquelle nous nous proposons d'y réfléchir, en croisant la triple démarche de compréhension, d'évaluation et de proposition suggérée comme fil conducteur du colloque. Nous tenterons donc tout d'abord d'examiner et d'argumenter la singularité des enjeux de la préscolarisation des " enfants d'immigrés " défendue ici, tant d'un point de vue linguistique que sociopolitique, à travers la mise en évidence des rapports de pouvoir et processus d'ethnisation à l'œuvre dans la relation entre l'école et les familles immigrées (Perroton, 2000). Nous interrogerons ensuite cet objet de recherche, non pas sur sa pertinence, mais plus précisément sur les enjeux épistémologiques que soulève dans le débat sociologique, l'usage de la catégorie " enfants d'immigrés " et plus largement " ethnique " ou de " l'origine " (Noiriel, 2001, Felouzis, 2008). Enfin, nous explorerons les voies pour sortir de la tension à laquelle est confrontée la politique de préscolarisation entre impératif (recherche) de qualité et d'efficience et risque de stigmatisation des populations qu'elle cible.

Références bibliographiques

Felouzis G., (2008). Les catégories ethniques en sociologie : éléments pour un débat, *Revue Française de Sociologie*, no 1, p. 127-132.

Ministère de l'éducation Nationale (2013). Les élèves du premier degré à la rentrée 2013: un

*Intervenant

effort pour la scolarisation à deux ans dans l'éducation prioritaire, Note d'information n°13-33

Noiriel G. (2001). Etat, nation et immigration. Vers une histoire du pouvoir. Paris: Belin

OCDE (2014). Résultats du PISA 2012 : Savoirs et savoir-faire des élèves: Performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences, vol 1, PISA : ed. OCDE

OCDE (2014). La préscolarisation est-elle accessible à ceux qui en ont le plus besoin ? PISA à la loupe, n°6

OCDE (2015). Regards sur l'éducation 2015 : Les indicateurs de l'OCDE. Ed. OCDE

Perroton J. (2000). L'exemple des relations école-familles à travers la mise en place d'un dispositif de médiation. VEI enjeux, n° 121, p. 130-147.

Mots-Clés: préscolarisation, culture, enfance, ethnicisation, famille, immigration, intégration

Les freins à la préscolarisation en France

Sylvie Condette * ¹, Catherine Ruffin-Beck *

¹ Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille (CIREL) – Université Lille III - Sciences humaines et sociales : EA4354 – Domaine universitaire du pont de Bois 59650 Villeneuve d’Ascq - France, France

Argumentaire

Les structures préscolaires dans les différents pays d’Europe sont multiples (garderies, crèches, jardins d’enfants, écoles maternelles) et répondent à des attentes sociales et institutionnelles bien définies, liées aux politiques familiales et éducatives propres à chacun des pays (Charmel, 2003).

Dans les années 1980, la France a fait le choix de scolariser les enfants dès l’âge de 3 ans (parfois 2 ans), bien avant le début de la scolarité obligatoire toujours fixé à 6 ans. L’objectif de cette scolarisation précoce était de les faire entrer rapidement dans ce processus dynamique et complexe que constitue la socialisation (Dubar, 2010), et de faciliter la connaissance de soi (Mucchielli, 2013), la découverte d’autrui et l’intégration au groupe (Leclercq, 1995).

Quelques 30 ans plus tard, le choix politique initial persiste et même se renforce ; l’une des priorités de la loi d’orientation et de programmation pour la refondation de l’école de la République du 9-07-2013 consiste en effet à développer la scolarisation de ces jeunes enfants en s’adressant en particulier à des publics prioritaires. Il s’agit de promouvoir une politique compensatoire qui parvienne à réduire les écarts entre les enfants qui bénéficient d’un environnement propice aux études et ceux qui restent éloignés de la culture scolaire. Des recherches scientifiques, s’appuyant sur des enquêtes de terrain, ont bien montré que la réussite scolaire reposait en partie sur des formes de mobilisation familiale voire sur un surinvestissement parental dans un projet scolaire où la transmission du capital culturel constitue sans conteste un atout indéniable dans la compréhension des attendus et des implicites scolaires (Perrenoud, 2013). Ainsi, certains élèves bénéficient dès leur plus jeune âge des repères qui leur permettent, par le jeu des dispositions sociales et de l’héritage familial, de se construire des schèmes mentaux et comportementaux adaptés aux situations scolaires d’apprentissage (Lahire, 1995).

L’Institution scolaire connaît cette réalité et entend la prendre en compte, notamment par une politique compensatoire destinée aux enfants qui ne possèdent pas l’habitus permettant de maîtriser les mécanismes de décodage, de compréhension et d’adaptation aux évolutions du curriculum, aux règles du vivre ensemble, et aux exigences des enseignants (Forquin, 2008 ; Joigneaux, 2009). La scolarisation précoce, dès l’âge de deux ans, fait partie des propositions visant à réduire les déficits et à rétablir un équilibre entre les élèves pour que chacun bénéficie pleinement des enseignements dispensés et s’épanouisse dans un environnement bienveillant.

Un rapport de l’Inspection Générale (Pétreault, Buissart, 2014) indique qu’à la rentrée 2013, les effectifs au niveau national ont augmenté et le taux général de scolarisation des enfants de moins de trois ans est passé de 11 % en 2012 à 11,8 % en 2013 (20,4% en éducation prioritaire), même s’il existe des différences notables entre les académies. Le Ministère de l’Education nationale voudrait augmenter encore ce taux pour un objectif national en éducation prioritaire fixé

*Intervenant

à 30%.

Problématique

Dans le choix d'une scolarisation précoce, de nombreux facteurs entrent certes en considération, mais le rôle et l'implication des parents paraissent tout à fait primordiaux car ce sont bien les parents qui prennent la décision de scolariser ou non leur enfant avant l'âge de 6 ans ; ce sont eux aussi qui contribuent à la qualité relationnelle et facilitent les liens nécessaires avec le personnel enseignant. On observe de ce point de vue que certaines familles retardent la scolarisation de leur enfant et on en connaît encore assez peu les raisons.

Méthodologie

La recherche menée est en cours de réalisation (novembre 2015-juin 2016). Elle est financée par la politique de la ville et l'Inspection académique du Nord et vise à identifier et comprendre les motifs qui conduisent à ne pas scolariser les enfants dès l'âge de 2 ans alors que les possibilités d'accueil semblent offertes.

Une enquête quantitative par questionnaire est mise en œuvre sur 4 territoires : Lille, Valenciennes, Denain, Caudry. Elle cible à l'intérieur de chacune de ces communes, les écoles maternelles appartenant au programme de la politique de la ville.

Une enquête qualitative est également en cours et s'appuie sur des observations in situ et des entretiens semi-directifs. Les acteurs de l'école (directeurs/directrices, enseignants, personnel municipal ATSEM), les acteurs de la politique de la ville et de la petite enfance sont interrogés sur la mise en œuvre de la préscolarisation et ce qui peut y faire obstacle. Les familles, et notamment celles qui refusent la scolarisation précoce, sont également sollicitées, en s'appuyant en particulier sur les associations de quartier qui peuvent faciliter la mise en relation.

Résultats attendus

Les chercheurs impliqués dans cette recherche souhaitent mettre en évidence les freins à la préscolarisation, en croisant les approches, les représentations et les réalisations de différents acteurs. A cette diversité s'ajoute une analyse comparée des territoires de l'enquête pour tenter de mettre en évidence des éléments convergents mais aussi des dynamiques ou obstacles locaux qui encouragent ou freinent le développement de la scolarisation des enfants dès l'âge de deux ans.

Analyse réflexive

Le sujet de recherche interpelle le chercheur, lequel, apprenant aussi à se connaître lui-même, identifie son expertise comme appui à la proactivité dans les apprentissages. Le chercheur doit être garant d'une démarche scientifique. Quelle distance garde-t-il avec son sujet de recherche? Dans la médiation, Espinasse (2000), " Travailler à l'accueil des jeunes enfants et de leur famille, c'est une certaine manière d'être en état de vacance à soi-même, dégagé d'une préoccupation narcissique pour se tourner vers d'autres visages, d'autres sujets (...). C'est peut-être à travers cette disponibilité que peut naître une certaine qualité de présence ". Le chercheur aurait-il intérêt à développer cet état de vacance à lui-même pour se rendre disponible, apprendre à développer cette " relative bonne distance ", expression empruntée aux canadiens à propos de l'empathie, pour mieux investiguer le sujet choisi ?

La question de l'éthique -dans le cadre des intentions préalables au projet ou de la réappro-

priation des résultats- est bien présente. L'éthique procédurale, qui se met au service d'une rationalité instrumentale, pour reprendre l'idée de de Gauléjac (2009) dans La société malade de la gestion. Mais le chercheur peut aussi être confronté à la difficulté de la communication de la réponse -des réponses-. Faut-il toujours communiquer les mêmes informations aux différentes instances ? La question de la vulgarisation de la recherche questionne ce qui peut être communiqué ou non, y compris la question du retour aux acteurs impliqués dans la recherche, notamment s'il s'agit d'une recherche-action. Faut-il dès lors mettre en place des comités d'éthique qui permettent en amont de questionner le choix des sujets de recherche et/ou les méthodes (Vassy, Keller, 2008), voire de débattre des formes de restitution. Qu'est ce qui fonde les caractéristiques d'une démarche éthique ?

Mots-Clés: préscolarisation, élève, socialisation, enfance, famille, territoire, politique de la ville, accueil, intégration, dispositif, culture, éthique, sens

Les freins à la préscolarisation : analyse de deux dimensions de la recherche (le territoire et la question de l'orientation)

Sylvie Condette * ¹, Michael Bailleul *

, Sylvain Obajtek * [†]

¹ Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille (CIREL) – Université Lille III - Sciences humaines et sociales : EA4354 – Domaine universitaire du pont de Bois 59650 Villeneuve d'Ascq - France, France

1/ La dimension territoriale dans le non-recours à la préscolarisation. Existe-il un effet quartier ?

Cette première partie interrogera un paradoxe lié à la préscolarisation des enfants issus de quartiers prioritaires. Alors que les indicateurs montrent que ces territoires cumulent nombre de difficultés socio-économiques et socio-sanitaires (chômage, précarité, échec et décrochage scolaires, bas niveaux de qualification, inégalités sociales de santé...) - et notamment liée à la question scolaire (problématiques de socialisation scolaire, environnements peu propices, incompréhension des implicites attendus par l'école...), beaucoup de familles ne mobilisent pourtant pas cette offre éducative. Autrement dit, si elles en ont accès, elles n'y recourent pas forcément. De nombreuses recherches montrent les logiques internes à ces territoires dans lesquels les habitants y ont développé des sentiments d'appartenance étroits face aux processus de stigmatisation qui leur assignent une imagerie négative. Dans un tel contexte, nous questionnerons comment et en quoi peut-il exister un " effet quartier " que les politiques publiques peinent à compenser. Ainsi, nous convoquerons l'hypothèse qu'il existe des dimensions territoriales actives dans les mécanismes de freins à la préscolarisation. En d'autres termes, pouvons-nous parler d'habitus territorial ? A partir d'une enquête quantitative par questionnaires, enrichie d'un versant qualitatif (observations et entretiens semi-directifs) - réalisée dans des territoires prioritaires lillois, nous montrerons que les phénomènes d'appropriation (voire de revendication) territoriale(s) ont des effets non négligeables dans les obstacles au recours à la préscolarisation.

Bibliographie indicative

Avenel, Cyprien (2004). Sociologie des "quartiers sensibles", Paris : Armand Colin.

Dubar, Claude (2015). La socialisation. Paris : Armand Colin (5ème éd.).

Grapfmeier, Yves (2005). Sociologie urbaine, Paris : Armand Colin

Van Zanten, Agnès (2012). L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue, Quadrige, PUF.

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: sylvain.obajtek@espe-lnf.fr

2/ Penser une orientation au plus jeune âge de la vie ?

Blanchot (1969), dans son ouvrage *L'entretien infini*, voit la réponse comme le malheur de la question. Pour ce dernier, ce travail de la question décrit le mouvement même d'une recherche, recherche qui lie pensée et existence en une expérience fondamentale, (...) c'est-à-dire d'une méthode, et cette méthode étant la conduite, le mode de se tenir et d'avancer de quelqu'un qui s'interroge" (1969, p. 2). Cette considération n'est pas étrangère à la thématique de l'orientation au sens large du terme et à tous les âges de la vie. Polysémique et lexicalement ambiguë, la notion d'orientation cache en effet mal son statut de notion vague, d'usage courant, appartenant à la vie ordinaire et intrinsèquement liée à l'intuition. L'orientation relève du domaine de l'implicite, du latent et échappe à toute tentative de rationalisation : elle revêt un caractère multidimensionnel et existentiel (Danvers, 2009). A ce niveau, si la période préscolaire en France constitue potentiellement le point de départ d'une réussite scolaire ultérieure, le choix de certaines familles de retarder la scolarisation de leur enfant ne semble pas neutre en termes de projection de sens. Cette "question socialement vive" peut nous renvoyer ici au sens que porte chaque individu dans son rapport à l'orientation, rendant potentiellement compte de l'expression de représentations, de valeurs et d'intérêts pluriels pour cette question.

Cette seconde partie se propose de mettre au travail un ensemble d'éléments susceptibles de nous éclairer sur la possibilité de penser une orientation au plus jeune âge de la vie : Quelle est l'influence de la trajectoire individuelle et personnelle des parents par rapport aux décisions qu'ils prennent pour leur enfant à ce niveau ? Comment se projettent-ils dans leur rôle en termes d'accompagnement éducatif ? Retarder la scolarisation de son enfant renvoie-t-il à une orientation de vie singulière ? De manière générale, comment les principaux "acteurs" de cette période préscolaire se reportent-ils dans leur activité et mission éducative à des croyances et des intentions qu'ils problématisent "eux-mêmes, à eux-mêmes, pour eux-mêmes" (Canguilhem, 1947, p. 135) ? Le cas échéant, quelles sont les logiques d'action à l'œuvre ? Penser en termes de "logiques" permettra ici d'entrevoir les "systèmes de représentations et de valeurs qui vont orienter l'action vers un but précis [...] elles définissent des points de vue, des catégories de jugement et des registres de qualification spécifiques de l'action" (Saccomanno, 2011, p. 41).

Nous montrerons notamment que la question de l'orientation et sa modulation peut constituer l'horizon de sens à partir duquel se détache les problématiques liées aux choix de certaines familles de retarder la scolarisation de leur enfant. Dans cette perspective, un des freins à la préscolarisation ne serait-il finalement pas à entrevoir dans la manière dont la "chose publique" programme, pense et se saisit de ces problématiques ?

Bibliographie

Blanchot, M. (1969). *L'entretien infini*. Paris : Gallimard.

Canguilhem, G. (1947). Milieu et Normes de l'Homme au Travail. *Cahiers internationaux de sociologie* (3), 120-136.

Danvers, F. (2009). *S'orienter dans la vie : une valeur suprême ? Essai anthropologique de la formation*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Saccomanno, B. (2011). L'intermédiation à la croisée des logiques d'acteurs : Les psychologues du travail. *Formation-Emploi*, (114), 39-54.

Mots-Clés: préscolarisation, difficultés sociales, territoires prioritaires, stigmat, attachement au quartier, appropriation territoriale, orientation, projet

L'organisation de la coopération entre élèves en école primaire

Sylvain Connac ^{*† 1}

¹ Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation (LIRDEF) – Université Paul Valéry - Montpellier III, Université de Montpellier : EA3749 – ESPÉ Académie de Montpellier - 2, Place Marcel Godechot - BP 4152 - 34092 MONTPELLIER CEDEX 5, France

La coopération se définit comme l'ensemble des pratiques d'aide, d'entraide, de tutorat et de travail de groupe. Les pratiques pédagogiques de coopération entre élèves défendent une conception précise des relations sociales et tendent à développer la fraternité et la solidarité. Mais elles représentent surtout un moyen visant une densification du rapport aux savoirs des élèves. Ainsi pensée, la coopération participe aux dispositifs de personnalisation des apprentissages et s'inscrit dans le champ de la compétence professionnelle des enseignants relative à la prise en compte de la diversité des élèves.

Cette communication propose d'étudier les manifestations et les effets potentiels des situations coopératives dans les classes de cycle 2 et cycle 3 d'une école élémentaire d'un quartier populaire de Paris. Nous éprouvons notamment les questions de recherche suivantes :

- comment les élèves pratiquent-ils la coopération en classe ? ;
- comment les enseignants ont-ils préparé les élèves aux interactions coopératives ? ;
- quels sont les impacts des formations des élèves à la coopération sur leurs apprentissages ? ;
- quelle est la posture des enseignants lors des situations coopératives des élèves ?

Il s'agit donc de présenter ce qui se passe au sein des classes observées, au niveau des organisations construites et des manifestations induites chez les élèves et les enseignants. La première année de recherche a été l'occasion de procéder aux premières collectes de données. Nous avons utilisé comme mode de recueil des outils numériques : pour chaque classe (n=4), 4 élèves ont été équipés de micros-cravates et 1 élève d'une caméra subjective (Go-pro) adaptée au niveau de son torse pour ne pas entraver ses mouvements. En tant qu'observateur, nous avons rédigé le fil des événements collectifs et avons pu prendre des images par l'intermédiaire d'une caméra au poignet. Il est apparu que deux classes n'avaient pas été le théâtre des situations de coopération entre élèves. Pour les deux autres, nous avons pu retranscrire et analyser du travail de groupe (classe de cycle III) ainsi que du travail d'entraide en binôme (classe de CP/CE1).

Les premières conclusions de cette étude sont d'identifier les points de dissymétrie d'activité cognitive qui émergent entre les élèves et de situer les principaux domaines d'intervention didactique des enseignants.

Regard réflexif :

*Intervenant

†Auteur correspondant: sylvain.connac@gmail.com

Cette communication propose d'éprouver deux des axes du thème général du congrès : comprendre ce que les enseignants mettent en œuvre au niveau des dispositifs pédagogiques de classe lorsqu'ils laissent coopérer leurs élèves ; proposer, en appui sur une analyse de cet existant, des repères de développement professionnel des enseignants, facilitant ainsi l'organisation de la coopération entre élèves.

Mots-Clés: autonomie, coopération, entraide, responsabilisation, travail de groupe

Les stages étudiants Apports et questionnements d'une recherche européenne

Sylvie Contrepolis * ¹, Joanna Unterschuetz *

¹ London Metropolitan University (LMU) – 166-220 Holloway Road London N7 8DB UK, Royaume-Uni

Dans cette contribution, nous analysons les conditions de production d'une recherche européenne sur les stages étudiants et questionnons leurs effets sur les résultats obtenus. Impliquant des chercheurs de six pays - Espagne, France, Italie, Lettonie, Pologne et Royaume Uni – cette recherche a fait l'objet d'un financement européen, ce qui en a partiellement conditionné le questionnement mais aussi la méthodologie, le but ultime en étant d'aboutir à des recommandations destinées aux partenaires sociaux.

La principale préoccupation de ces derniers renvoie au rôle que peuvent jouer les stages dans l'amélioration de l'employabilité des jeunes (Briant, Glayman, 2013 ; Eicher, 1997; Skapski, 2015; Comité économique et social européen, 2010). Il convient toutefois de souligner que la notion d'employabilité est loin d'être neutre, traduisant le nouvel esprit d'un capitalisme sachant désormais mieux exploiter les capacités créatives des salariés ainsi que leur engagement dans le travail (Boltanski et Chiappello, 2009). La problématique qui a structuré notre recherche s'est donc inscrite quelque peu en décalage avec cette approche puisque nous nous sommes interrogé sur les conditions auxquelles les stages peuvent permettre aux jeunes d'accéder à des emplois décents au sens de l'OIT.

Deux contraintes méthodologiques tenaient à la nature du financement : le travail devait être réalisé dans un délai court (15 mois) et devait être en prise avec la société civile. La recherche a donc principalement consisté en une étude des dispositifs législatifs nationaux et en la réalisation de deux études de cas sectorielles par pays, à partir d'entretiens avec des stagiaires, des employeurs, des syndicats et des représentants d'institutions de formation. Elle a également reposé sur l'expertise apportée par des comités de pilotage nationaux.

L'une des difficultés était de comparer les différents modes de régulation des stages dans des systèmes législatifs très différents. La recherche a confirmé qu'aucune des législations nationales étudiées, même quand elles étaient hautement protectrices, ne garantissait dans les faits de bonnes conditions d'emploi pour les stagiaires, ni une réelle professionnalisation (Collectif génération précaire, 2006; Voltolina, 2010). L'un des principaux problèmes réside dans le défaut de contrôle de la bonne application des dispositions légales existantes, qui sont diversement interprétées voire contournées selon les secteurs d'activité. Un autre problème est celui de la faible prise en compte des stagiaires par les syndicats de salariés, aboutissant à leur fréquente exclusion du champ conventionnel.

L'exercice particulièrement délicat de confronter des points de vue divers voire divergents au sein des comités de pilotage nationaux s'est avéré fructueux dans la production des résultats finaux et des recommandations. Tâche peu habituelle dans le travail du chercheur, l'élaboration de ces dernières a contribué à pousser la réflexion, tout autant en matière d'analyse du positionnement des différents acteurs qu'en matière de comparaison internationale.

*Intervenant

References

Boltanski Luc, Chiapello Eve (2009), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard.

Briant (Vincent de) et Dominique Glaymann (dir.), *Le stage. Formation ou exploitation ?* Presses universitaires de Rennes, 2013, 488 p.

Collectif Génération Précaire (preface by Jean-Marie Chevalier, Fanny Castel, Leila Chaïbi), 2006, *Sois stage et tais-toi*, Paris: La Découverte.

Eicher, Jean-Claude, 1997, "The recent evolution of higher education in France", in *European Journal of Education*, vol. 32 no2, "Evaluation and quality in higher education", June 1997. Pp. 185-198.

Comité économique et social européen (2010), " Une stratégie pour des compétences nouvelles et des emplois: une contribution européenne au plein emploi" COM(2010) 682 final (2011/C 318/24), <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011AE1172&fr>

European Youth Forum (2011): *European Quality Charter on Internships and Apprenticeships*.

Khirouni Chaynesse (2014), *Rapport fait au nom de la commission des affaires sociales sur les propositions de Loi tendant au développement, à l'encadrement des stages et à l'amélioration du statut des stagiaires*, Assemblée Nationale.

Skąpski M., 2015, *Zatrudnienie niepracownicze na podstawie umowy o praktykę oraz staż absolwencki* [in:] Baran K.W. (ed.) *System prawa pracy. Tom VII. Zatrudnienie niepracownicze*, Warszawa 2015, p. 224-255.

Voltolina E. (2010). *La Repubblica degli stagisti. Come non farsi sfruttare*, Bari Roma: Laterza.

Mots-Clés: stages, emploi des jeunes, employabilité, professionnalisation, financement de la recherche, société civile

Les enjeux de la recherche comparative en éducation: le cas d'une étude qualitative des systèmes éducatifs chilien et français.

Johana Contreras * ¹

¹ Centre Émile Durkheim – Université de Bordeaux, CNRS : UMR5116, Sciences Po – France

Notre communication propose une réflexion sur la recherche comparative en éducation à partir d'une étude empirique sur les inégalités dans les systèmes éducatifs français et chilien. D'après les évaluations internationales et notamment l'enquête PISA (2012), ces systèmes éducatifs diffèrent fortement en termes de leur efficacité : en France les jeunes de 15 ans sont en moyenne largement plus compétents que les Chiliens. Cependant, d'après les mesures d'équité ces systèmes se rapprochent considérablement se situant parmi les pays où l'impact du milieu social sur les performances est l'un de plus élevés. Alors qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE, le milieu social explique 14,8% de la variance des performances des jeunes de 15 ans en mathématiques; ce pourcentage s'élève à 23,1% au Chili et à 22,5% en France. Ce constat nous a amené à nous demander dans quel sens deux modèles éducatifs aussi différents, dans deux sociétés aussi contrastées, pouvaient parvenir à un résultat proche. Ainsi, à la différence de l'abondante littérature sur ce sujet dans la sociologie de l'éducation et d'autres disciplines, cette étude ne visait ni à expliquer les inégalités ni à comparer leur ampleur, elle s'est intéressée davantage aux différences qualitatives que ces chiffres occultent.

À partir d'une approche compréhensive basée sur la sociologie de l'expérience (Dubet, 1991; 2008), ce travail a pour objectif d'analyser le lien entre la manière dont les inégalités sont produites au sein de chaque système éducatif (ce que nous appelons "les modes de production des inégalités scolaires") et la façon dont ces inégalités sont vécues par les élèves.

Cette question est appréhendée à partir d'une comparaison qualitative (Broadfoot, 2000; Osborn et al., 2003) entre ces deux systèmes éducatifs consistant en un examen de la législation, des études empiriques et des statistiques décrivant chaque modèle, d'une part, et en une enquête de terrain auprès des enseignants et des élèves, d'autre part. Des entretiens semi-directifs ont été effectués dans quatre lycées de chaque pays incluant 119 personnes (79 élèves et 40 professeurs).

Les analyses ont démontré que ces deux systèmes se rapprochent de deux figures idéal-typiques de production des inégalités : le mode socio-économique au Chili et le mode socio-institutionnel en France. Ces modes de production façonnent les expériences scolaires en termes de leur contenu et de leur distribution. Au Chili, le mode de production socio-économique, un "tri" des élèves selon leur capital financier en lien avec le modèle néolibéral de régulation et le faible poids de l'école dans la stratification sociale, favorise la prégnance de facteurs économiques et externes à l'école dans l'expérience des élèves. En France, le mode de production socio-institutionnel, un "tri" social des élèves fortement médiatisé par le capital scolaire-culturel et en lien avec un modèle républicain basé sur une "fiction méritocratique" (Dubet, 2008), favorise l'exaltation des facteurs intra-scolaires dans l'inscription subjective des inégalités. Au Chili, les expériences des lycéens reflètent les inégalités socio-économiques, se traduisant par des sentiments de macro-injustice qui dénoncent la reproduction sociale à l'école ; en France les expériences se configurent autour

*Intervenant

des inégalités proprement scolaires avec une prééminence des sentiments de micro-injustice qui accusent le poids normatif de l'institution et la forme scolaire.

La culture scolaire nationale agit sur ce rapport entre les modes de production et les expériences. Au Chili, une culture basée sur la sociabilité atténue la critique de la forme scolaire et des enseignants alors qu'en France, une culture institutionnelle de l'exigence qui promeut la séparation de la vie scolaire et juvénile, exacerbe la perception des injustices proprement scolaires et la relation conflictuelle avec les enseignants.

Thème transversal

Ce travail offre la possibilité de réfléchir autour de la nature des questionnements scientifiques, souvent sous-jacents, à la base de la recherche comparative : Quels facteurs favorisent le choix des unités et des contextes à comparer ? Quelles sont les contraintes qu'entraîne une étude comparative ? Comment l'histoire du chercheur affecte-t-elle ses choix méthodologiques ? Ces questions seront abordées mettant en relief les avantages et les limites de la recherche comparative en éducation.

Références

Alexander, R. (2003). Pédagogie, culture et comparaison: visions et versions de l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 142, 5-19. Doi : <http://dx.doi.org/10.3406/rfp.2003.2927>

Atria, F. (2010). ¿Qué educación es "pública"? Dans C. Bellei, D. Contreras et J-P. Valenzuela (dir.). *Ecos de la revolución ping'üina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (p. 153-181). Santiago: Universidad de Chile/ Unicef.

Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail : routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.

Boltanski, L. (1990). *L'amour et la justice comme compétences*. Paris : Métailié.

Bourdieu, P. et Passeron, J-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.

Bray, M. (2010). Les acteurs et objectifs de l'éducation comparée. Dans M. Bray, B. Adamson et M. Mason (dir.), *Recherche comparative en éducation : Approches et méthodes* (p. 27-48). Bruxelles : De Boeck.

Broadfoot, P. (2000). Comparative Education for the 21st Century: Retrospect and Prospect. *Comparative Education*, 36 (3), 357-371.

Dubet, F. (2008). *Faits d'école*. Paris : Éditions de l'École d'hautes études en sciences sociales.

Martuccelli, D. (2010). ¿Existen individuos en el Sur? Santiago: LOM.

Osborn, M., Broadfoot, P., McNess, E., Planel, C., Ravn, B. et Triggs, P. (2003). *A world of difference? Comparing learners across Europe*. Londres : Open University Press.

Mots-Clés: Inégalités à l'école, expérience scolaire, culture scolaire, comparaison des systèmes

éducatifs, sentiments d'injustice à l'école

Qu'est-ce qui influence la qualité des apprentissages dans l'enseignement supérieur ?

Laurent Cosnefroy * ¹

¹ ENS Lyon/Institut français de l'éducation – ENS Lyon – France

Le nouveau management public qui s'est développé dans les établissements d'enseignement supérieur au cours des dernières années instaure une conduite de l'action par les résultats et l'évaluation de la performance. Cette évaluation porte plus particulièrement sur les produits éducatifs (Rege Colet, 2003), c'est-à-dire les enseignements et les formations. Elle est au cœur de l'espace européen de l'enseignement supérieur initié par la déclaration de Bologne en 1999. Des formations dites de qualité contribueraient à attirer les étudiants étrangers en permettant aux universités de figurer en bonne place dans les classements internationaux. Par ailleurs, le développement de l'enseignement supérieur est conçu comme l'outil principal pour surmonter la crise économique. Or, soutenir financièrement l'enseignement supérieur dans une période de crise économique implique d'être exigeant sur la qualité des formations afin de s'assurer que l'argent public est correctement dépensé, ainsi que le rappelle le texte final de la conférence de Bucarest en 2012.

Évaluation des formations et des enseignements sont intimement liées. Des critères utilisés pour évaluer les formations conduisent en effet à interroger la qualité des enseignements reçus, notamment l'efficacité interne (adéquation entre les résultats obtenus par les étudiants et les objectifs pédagogiques posés au départ) et l'équité (taux d'échec différencié dans la formation en fonction de divers critères tels que le cursus antérieur). Dans tout le processus de pilotage de l'action par l'évaluation de la performance, l'évaluation de la qualité des enseignements joue probablement un rôle clé. Romainville (2009) définit un enseignement de qualité à partir de deux critères : un enseignement adapté aux finalités qui permet la maîtrise par les étudiants des acquis attendus ; un enseignement ouvert à la diversité des publics prenant en compte les acquis préalables et les besoins différenciés des étudiants. Un enseignement de qualité doit permettre de soutenir la réussite des étudiants en améliorant la qualité des apprentissages.

Mais qu'entend-on par qualité des apprentissages ? Quelles sont les variables susceptibles d'influencer celle-ci ? Ce symposium franco-britannique abordera ces deux questions. Elles sont évidemment cruciales si l'on veut éclairer en retour ce que pourrait être un enseignement de qualité et elles ne sont pas spécifiques à l'aire francophone, d'où l'intérêt de confronter les réflexions de chercheur-e-s français et britanniques. Peu de travaux scientifiques ont abordé ce champ cependant, en dehors de ceux de Biggs (Biggs, 2001 ; Biggs & Collis, 1982) qui a proposé plusieurs critères de la qualité ainsi qu'une taxonomie (SOLO) des apprentissages effectués par les étudiants en fonction de leur complexité. Les communications présentées ont pour point commun d'explorer les liens possibles entre les dispositifs pédagogiques utilisés et la qualité des apprentissages.

La première communication est basée sur une enquête qualitative menée dans une université anglaise. L'enquête a pris comme terrain de recherche un cours où l'enseignante essayait d'employer la pédagogie dite critique. Des étudiants ont été interrogés sur la stratégie pédagogique du cours et son effet sur leurs apprentissages.

*Intervenant

La seconde communication s'appuie sur une enquête effectuée par entretiens dans plusieurs universités britanniques sur l'apport des technologies numériques aux apprentissages. La qualité des apprentissages est appréciée ici indirectement à partir de l'engagement dans les apprentissages que peuvent susciter ou non ces technologies.

La troisième communication s'intéresse au développement des compétences à travailler en groupe à partir d'une expérience répétée de travail en groupe dans divers enseignements. L'enquête réalisée se fonde sur un ensemble d'entretiens menés avec des étudiants d'une grande école de management française.

Le débat sur la question transversale sera organisé à partir d'un exposé introductif fait par les trois intervenants. Nous interrogerons l'origine de notre questionnement sur la qualité des apprentissages qui, s'il est en phase avec les évolutions de l'enseignement supérieur, opère néanmoins un décalage par rapport aux préoccupations et aux pratiques des acteurs plus centrées sur l'évaluation des formations et des enseignements. La question " comment les chercheur-e-s s'arrangent-ils avec les cadrages que d'autres leur proposent " sera donc centrale dans ce débat. Elle sera abordée dans une perspective comparative France-Grande Bretagne.

Références.

Biggs, J. (2001). The reflective institution : assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 41, 221-238.

Biggs, J. & Collis, K. (1982). *Evaluating the quality of learning : the SOLO taxonomy*. New York : Academic Press.

Rege Colet, N (2003). Evaluation des enseignements et pilotage de l'Université. *L'éducation en débat : analyse comparée*, 3, 83-95.

Romainville, M. (2009). Une expérience d'élaboration collective de critères de qualité. In M. Romainville & C. Coggi (Eds.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants* (145 – 163). Bruxelles : De Boeck.

Mots-Clés: qualité des apprentissages, enseignement supérieur, qualité de l'enseignement, espace européen de l'enseignement supérieur

Travail de groupe et qualité des apprentissages

Laurent Cosnefroy ^{*† 1}

¹ ENS Lyon/Institut français de l'éducation – ENS Lyon – France

Le travail en équipe est devenu primordial dans de nombreuses professions de sorte que les formations professionnelles dans l'enseignement supérieur, conçues autour d'une approche par compétences, accordent une importance toute particulière aux apprentissages réalisés en groupe (Akkerman & al., 2007 ; Verzat, 2010). Ces apprentissages sont susceptibles par ailleurs de renforcer la motivation parce qu'ils sont réalisés à partir de situations plus proches de la vie professionnelle et qu'ils permettent, grâce au contrôle exercé sur la situation d'apprentissage, de faire l'expérience de l'autonomie (Blumenfeld & al., 1991). Enfin, grâce aux dynamiques interactives engendrées par la confrontation de positions divergentes, le travail en groupe est un outil puissant pour améliorer les apprentissages (Buchs, Darnon, Quiamzade, Mugny & Butera, 2008). Ces promesses du travail de groupe sont-elles toujours au rendez-vous ? Quelles sont les variables à prendre en compte pour maximiser les apports du travail de groupe ? Afin d'apporter des éléments de réponse à cette question, 29 étudiants en première année d'une grande école de management ont été interrogés sur leur expérience du travail de groupe. Tous les enseignements et les évaluations s'appuient sur des travaux de groupe, une pédagogie en rupture par rapport à ce que les étudiants ont connu dans leur ancien milieu d'études.

Tous les étudiants interrogés confirment l'intérêt du travail de groupe (préparation à la vie de l'entreprise, créativité accrue par rapport au travail individuel). Des compétences individuelles pour travailler en groupe sont identifiées et ont commencé à se développer grâce à l'expérience répétée des travaux de groupe : se décentrer de son propre monde et apprendre à écouter afin de saisir des modes de fonctionnement différents du sien ; formuler des critiques sans juger ; métacommuniquer en étant capable de verbaliser les problèmes rencontrés. Du point de vue des fonctionnements collectifs, le mode de travail dominant est le partage des tâches. Les prises de décisions ou les synthèses collectives sont rares. Il n'y a donc pas véritablement de travail collectif. Ceci est lié à la nature des tâches proposées. Les groupes ne sont pas organisés sur le long terme pour affronter des tâches suffisamment complexes, ouvertes et qui ne peuvent être faites individuellement.

Le bilan concernant la qualité des apprentissages s'apprécie différemment selon que l'on utilise l'une ou l'autre des définitions de la qualité rappelée par Biggs (2001). Si qualité signifie adaptation au but recherché, la qualité des apprentissages n'est pas optimale puisque le développement de modes de fonctionnements collaboratifs reste modeste. Si qualité signifie transformer les conceptions des étudiants, le jugement est différent puisque certains étudiants ont commencé à identifier et à travailler sur des compétences importantes pour travailler en groupe.

Traitement de la question transversale : il sera centré sur la négociation du contrat de recherche entre les intérêts de recherche de l'équipe de chercheurs et les demandes d'amélioration pédagogique de l'établissement.

*Intervenant

†Auteur correspondant: laurent.cosnefroy@ens-lyon.fr

Références

Akkerman, S., Van den Bossche, P., Admiraal, W., Gijssels, W., Segers, M., Simons, R.J., & Kirschner, P. (2007). Reconsidering group cognition: from conceptual confusion to a boundary area between cognitive and socio-cultural perspectives? *Educational Research Review*, 2(1), 39-63.

Biggs, J. (2001). The reflective institution : assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 41, 221-238.

Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx, R., Krackjick, J., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3 & 4), 369-398.

Buchs, C., Darnon, C., Quiamzade, A., Mugny, G., & Butera, F. (2008). Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue Française de Pédagogie*, 163, 105-125.

Verzat, C. (2010). Pourquoi parler d'accompagnement des étudiants aujourd'hui ? Dans B. Raucourt, C. Verzat, & L. Villeneuve (dir.), *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* (p. 27-50). Bruxelles: De Boeck.

Mots-Clés: qualité des apprentissages, enseignement supérieur, qualité de l'enseignement, espace européen de l'enseignement supérieur

Du micro au macro-dispositif documentaire : partage des savoirs et mémoire du monde

Viviane Couzinet * ¹

¹ Laboratoire d'études et de recherches Appliquées en Sciences Sociales (LERASS-MICS) – Université
Toulouse III - Paul Sabatier - IUT de Tarbes – France

En science de l'information-communication la notion de dispositif a été analysée du point de vue de son rôle médiateur au travers d'objets concrets dans le contexte global des entreprises. Dans celui plus restreint des services ou centres de documentation d'organisations culturelles (Régimbeau, 2009), de formation (Frayssé, 2009 ; Fabre, Gardiès, 2009) de recherche (Couzinet, Senié-Demeurisse 2009) il a été posé que le concept de dispositif documentaire avait une dimension technique, liée aux différents traitements documentaires, une dimension spatiale déployée notamment dans les lieux d'apprentissage (Fabre, 2012), une dimension sociale dans sa conception et sa mise en œuvre et dans le développement de l'expérience et du travail collaboratif qu'il induit. Le dispositif documentaire est donc analysé pour les enjeux de partage des savoirs et de leur mise en circulation dans des contextes contemporains divers.

Par ailleurs, l'analyse d'objets documentaires a conduit à envisager le document intentionnel comme dispositif visant à répondre à des enjeux de mise en commun des avancées produites dans une stratégie de positionnement de la place occupée, ou que souhaitent occuper, des groupes sociaux par leur activité professionnelle. Ceci a été mis en évidence au travers de l'analyse d'un ensemble de dispositifs médiateurs - revues, édition, manifestations scientifiques- pour le groupe des documentalistes et des chercheurs français en science de l'information (Couzinet, 2000) et la mise en visibilité de leur niveau d'expertise a été étudiée (Couzinet, 2002).

Cependant, une nouvelle approche des documents intentionnels qui s'est fixé comme objectif de contribuer à préciser la nécessité de développer des études d'objets qui pourraient constituer le corpus d'étude de la documentologie comme science du document, a préconisé la prise en compte forte d'une dimension temporelle (Couzinet, 2014 ; Couzinet 2015). Ainsi l'analyse d'un document passerait par l'analyse de ses précurseurs phylogéniques, l'approche étant résolument évolutionniste. Néanmoins il ne s'agit là que de micro dispositifs – revue, cadastre, herbier- . Le catalogue mondial des savoirs, conçu et en grande partie mis en œuvre par Paul Otlet au début du XXe siècle, est souvent considéré comme l'ancêtre de l'internet. Peut-on aussi le considérer comme le cadre général fondant l'activité documentaire ? Autrement dit est-ce que le projet qu'il porte peut être considéré comme une sorte de macrodispositif documentaire ambitionnant de modéliser un partage universel des savoirs ? Enfin peut-on, comme pour les microdispositifs, envisager une analyse phylogénique de ce macrodispositif comme le laisserait supposer son inscription dans un autre dispositif documentaire mondial le Registre de la mémoire du Monde de L'UNESCO.

La réflexion s'organisera autour de la définition de la notion de dispositif documentaire afin de distinguer la dimension micro et la dimension macro et leurs imbrications éventuelles. Elle proposera un retour sur les travaux de Paul Otlet (catalogue mondial et classification décimale) et leur prétention à l'universalité, puis discutera leur position de précurseur et d'inscription au Registre de la mémoire du Monde.

*Intervenant

Bibliographie indicative

- Couzinet V., 2000. Médiations hybrides : le documentaliste et le chercheur en sciences de l'information. Paris : Adbs ed. , 2000. 340 p.
 - Couzinet V., 2002. Expertise et association professionnelle : de la reconnaissance des documentalistes. Questions de communication, n°2, 2002, p. 57-70.
 - Couzinet V., Seniè-Demeurisse J., 2009. Enjeux scientifiques de la diffusion des recherches par l'Institut pour l'information scientifique et technique (INIST). In Dispositifs info-communicationnels : questions de médiation documentaire, V. Couzinet dir, Paris : Hermès, Lavoisier, p. 141-196.
 - Couzinet V., 2014. Document et documentologie dans les sciences de l'information et de la communication. In de Carvalho Katia, Barreira Maria Isabel (coord.) As transformações do documento no espaço-tempo do conhecimento, III Coloquio Internacional da Rede MUSSI, Salvador (Brasil), 10-12 de novembro de 2014. Salvador : Universidade da Bahia, Instituto de Ciência da Informação, p. 115-138. (Encontros científicos internacionais da Rede MUSSI, série Colóquios Científicos Internacionais).
 - Couzinet V., 2015. A Documentologic Approach of Herbarium: Documentary Anabiosis and Phylogenetic Classification. In Proceedings from the Annual Meeting of the Document Academy: Vol. 2, Article 16.
- Available at: <http://ideaexchange.uakron.edu/docam/vol2/iss1/16>
- Fabre I. 2012 a. Médiation documentaire et culturelle dans le musée. Communication & langages, n° 173, septembre, p. 83-99.
 - Fabre I. 2012 b. Espace et dispositif d'organisation des savoirs : vers une approche sensible. In 2e Journée Scientifique Internationale du Réseau MUSSI, Réseaux et processus info-communicationnels : médiations, mémoires, appropriations. 23-24-25 octobre 2012, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, p. 115-130.
 - Fabre I. Gardiès C., 2009. Dispositifs info-communicationnels spécialisés et ambition cognitive, exemple de l'enseignement agricole. In Dispositifs info-communicationnels : questions de médiation documentaire, V. Couzinet dir, Paris : Hermès, Lavoisier, p.71-106.
 - Fraysse P., 2009. Outils, documentation et ressources pédagogiques : un dispositif info-communicationnel de l'éducation, le SCEREN. In Dispositifs info-communicationnels : questions de médiation documentaire, V. Couzinet dir, Paris : Hermès, Lavoisier, p.33-70.
 - Otlet P., 1934. Traité de documentation : le livre sur le livre.
 - Regimbeau G., 2009. L'information et la documentation en art contemporain dans ses dispositifs : cadre théorique et études de cas. In Dispositifs info-communicationnels : questions de médiation documentaire, V. Couzinet dir, Paris : Hermès, Lavoisier, p.229-263

Mots-Clés: Dispositif documentaire, Document intentionnel, Approche évolutionniste, Catalogue mondial, Paul Otlet, Registre de la mémoire du monde

L'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages au cours préparatoire : enjeux, méthode et premiers résultats d'une recherche

Jacques Crinon ^{*†}, Marie-France Bishop ^{* ‡ 1}

¹ EMA – Université Cergy Pontoise – France

L'équipe qui a conduit la recherche interlaboratoires " L'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages au cours préparatoire " a observé et filmé les pratiques des enseignants de première année d'école élémentaire en matière de lecture-écriture, pendant trois semaines réparties dans l'année scolaire 2013-2014, dans 131 classes situées dans 14 régions de France ; elle a aussi rassemblé différentes informations sur ces classes (par exemple leur situation en éducation prioritaire ou non, les manuels en usage, les livres et revues disponibles...) et sur les 2507 élèves concernés (tests en début et en fin de CP, puis en fin de CE1, origines sociofamiliales, langue parlée à la maison...). Cette recherche souhaite contribuer au dépassement de la " querelle des méthodes ", – la variable " méthode " est trop grossière pour qu'on puisse lui attribuer un pouvoir explicatif – et entrer dans la complexité et la diversité des pratiques réelles (Duru-Bellat et Mingat, 1998). Elle s'inscrit dans la lignée des travaux sur l'effet maître (Bressoux, 2001) et de ceux sur les inégalités d'apprentissage (Bautier & Goigoux, 2004 ; Bautier & Rayou, 2009).

Cette communication se propose de présenter les objectifs de la recherche – établir un état des lieux des pratiques et se questionner sur ce qui fait l'efficacité et l'équité de celles-ci –, d'en décrire les méthodes – en insistant notamment sur la construction de la grille d'observation utilisée pour saisir les pratiques ordinaires et les traduire pour partie en " budgets-temps " (Suchaut, 1996) consacrés aux différentes tâches – et d'exposer et commenter quelques résultats quantitatifs majeurs obtenus par l'équipe, en ce qui concerne les pratiques et leurs effets dans les domaines de l'étude du code, de la lecture, de la compréhension, de l'écriture, de l'étude de la langue.

Ces résultats mettent en évidence par exemple l'influence positive sur les progrès des élèves d'un rythme rapide de présentation des correspondances graphophonologiques en début d'année scolaire, des pratiques de dictée, du travail sur le vocabulaire ou la morphologie, et à l'inverse la quasi-absence d'effet du manuel, l'absence d'effet du temps passé sur des tâches de compréhension, l'effet négatif de la copie ou du travail avec des étiquettes. Ils mettent également en évidence la diversité des pratiques et des " dosages " caractérisant tant les classes les plus efficaces que les moins efficaces de l'échantillon : les mêmes apprentissages semblent pouvoir passer par des tâches différentes et se compensant mutuellement.

Une seconde communication fondée sur des données de la même recherche sera présentée dans le symposium.

*Intervenant

†Auteur correspondant: jacques.crinon@u-pec.fr

‡Auteur correspondant: marie-france.bishop@u-cergy.fr

Cette recherche entretient un rapport étroit avec des questions sociales vives, qu'il s'agisse du contexte de controverses récurrentes à propos de l'enseignement de la lecture ou du souci d'une école plus équitable qui anime les auteurs de cette communication. Nos résultats confirment que l'action des enseignants ne compense pas les inégalités importantes repérées en début d'école élémentaire. Ils ont aussi un impact sur l'action didactique et pédagogique et sur la formation des enseignants.

Références

Bautier, É. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-100.

Bautier, É. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage*. Paris : PUF.

Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 5, 35-52.

Duru-Bellat M. & Mingat A. (1998). Vérification et falsification dans la recherche en éducation. In C. Hadji & J. Baillé (éds.), *Recherche et éducation. Vers une " nouvelle alliance "*. La démarche de la preuve en 10 questions (pp. 161-190). Bruxelles : De Boeck Université.

Suchaut, B. (1996). La gestion du temps à l'école primaire : diversité des pratiques et effets sur les acquisitions des élèves. *L'Année de la recherche en Sciences de l'éducation*, 123-53.

Mots-Clés: budget, temps, efficacité, enseignement primaire, inégalités, lecture, écriture, pratiques d'enseignement, tâches des élèves

La carrière scolaire des enfants d'enseignants : mobilisation parentale et inégalités

Carole Daverne-Bailly * ¹

¹ CIVIIC (Interdisciplinary center on values, ideas, identities and skills) – Université de Rouen –
Département des Sciences de l'éducation Rue Lavoisier 76821 Mont Saint Aignan, France

Dans le cadre du volet " orientation " du Labex LIEPP, nous travaillons sur les stratégies éducatives parentales des enseignants et la carrière scolaire de leurs enfants. Devineau et Léger (2001, 2003) ont montré que ces derniers obtiennent les meilleurs résultats scolaires du primaire jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire et qu'ils ont de grandes chances de devenir eux-mêmes enseignant ou cadre. Da-Costa Lasne (2012) explique l'effet " parent enseignant " par des pratiques de socialisation et d'accompagnement de la scolarité profitables au succès scolaire ; Letrait et Salane (2015) par l'organisation temporelle spécifique à cette profession. Ces travaux prennent appui sur des enquêtes statistiques, que nous souhaiterions approfondir en nous concentrant sur la mobilisation parentale autour des enjeux scolaires.

Notre recueil de données comprend des traces écrites (bulletins scolaires, courriers échangés avec des acteurs de l'éducation, tests psychométriques, etc.) et 38 interviews semi-directives, menées avec des parents enseignants et leurs enfants, suivis sur une période de trois ans. La spécificité de ce corpus est d'inclure des enfants non seulement en réussite, mais aussi en difficulté. Longtemps négligés par les sciences sociales en raison de leur position aux marges statistiques, la compréhension de tels " accidents de la causalité sociologique " a fait l'objet de quelques recherches (Ballion, 1977 ; Daverne, 2009 ; Henri-Panabière, 2011), sans toutefois regarder à la loupe un milieu social, ni analyser la mobilisation des parents autour des enjeux scolaires, lorsqu'au moins un de leurs enfants rencontre des difficultés sur les bancs de l'école.

C'est donc dans le prolongement des travaux sur l'effet " parent enseignant " et les parcours singuliers que s'inscrit notre recherche. Celle-ci, dans un contexte d'accès aux emplois qualifiés complexifié et concurrentiel, de maintien des inégalités scolaires et sociales, est liée à plusieurs enjeux. D'une part, en nous positionnant du côté de ceux qui ont une connaissance indigène du fonctionnement du système scolaire, disposent d'un capital culturel à l'état institutionnalisé et gèrent au mieux les performances scolaires de leurs enfants (lorsqu'il y a un " problème " avec l'école, les ressources convoquées se trouvent d'autant plus mises à nu), nous espérons mieux connaître le rôle de l'école dans les processus de reproduction des inégalités. D'autre part, en nous positionnant du côté de ceux qui rencontrent des difficultés dans un système a priori fait pour eux, nous espérons non seulement réinterroger le " cela va de soi " des situations attendues, mais aussi éclairer le fonctionnement actuel du système scolaire, qui peine à soutenir des jeunes en difficulté, y compris ceux issus des milieux dotés en capital scolaire et culturel. Enfin, nous espérons hétérogénéiser ce qui est rendu homogène par les approches statistiques, à savoir la catégorie " enseignants ".

Les discours tenus par les enquêtés nous ont conduit à réorienter notre questionnement initial, centré sur la sphère scolaire (y compris à travers une pédagogisation des loisirs). Ils ont élargi notre réflexion à la mobilisation de ressources médico-psychologiques, qui, parce qu'elle requiert non seulement du temps, mais aussi des capitaux scolaire, social, économique et informationnel, conduit à de nouvelles formes d'inégalités entre les familles dotées et démunies.

*Intervenant

Mots-Clés: inégalités, effet parent enseignant, trajectoires improbables

L'usage des exemples en physique à l'université : entre enseignement et apprentissage

Cécile De Hosson ^{*} ¹, Nicolas Decamp ¹, Philippe Colin ¹

¹ Laboratoire de didactique André Revuz – Université Paris Diderot - Paris 7 : EA4434, Université d'Artois, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne (UPEC), Université de Rouen, Université de Cergy Pontoise – France

Cadre de la recherche

L'usage des exemples dans l'enseignement de la physique à l'université apparaît comme une pratique aussi banale qu'incontournable. Nous nous intéressons ici à ce que des enseignants-physiciens disent lorsqu'ils décrivent les exemples qu'ils utilisent et la manière dont ils les mobilisent lorsqu'ils enseignent. Ces usages déclarés nous semblent révélateurs du rapport que ces enseignants-chercheurs entretiennent avec l'enseignement et l'apprentissage de la physique ; ils nous permettent de remonter à certaines dimensions de leur identité professionnelle (Dubar 1996, Cattonar 2001) considérée dans ses dimensions épistémologique – et pédagogique . Notre exploration porte sur l'analyse d'entretiens individuels semi-directifs à visée exploratoire de sept enseignants-chercheurs de physique. Les entretiens ont été intégralement retranscrits puis analysés via l'identification d'unités d'enregistrement (Bardin 1977) repérées au sein du discours, unités correspondant aux quatre dimensions (nature / rôle / temporalité / attributs) que nous cherchons à spécifier.

Résultats

L'usage de l'exemple révèle la proximité entretenue par l'enseignant-chercheur entre activités d'enseignement et de recherche. La manière dont ceux-ci conçoivent l'enseignement de la physique apparaît en effet fortement marquée par l'idée qu'ils se font de leur métier de chercheur ; il s'agit là d'un trait saillant de leur identité professionnelle. Ainsi, s'il semble impossible d'enseigner la physique sans exemple, c'est parce que la physique dont il est question, celle dont les enseignants ont la charge, est celle qu'ils connaissent à travers leur métier de chercheur. Cela explique sans doute les tensions suivantes : 1/ si l'usage des exemples apparaît plébiscité c'est parce qu'il est vu comme un vecteur possible de motivation. Du point de vue de l'apprentissage, cela ne va pas sans poser certaines difficultés. Les enseignants-chercheurs reconnaissent que le réalisme d'une situation physique revêt un caractère complexe et qu'il est souvent nécessaire de réduire le degré de complexité. Mais cette épure écorne le réalisme de l'exemple et sa fonction d'attraction ; l'exemple semble ainsi devoir changer de nature selon que l'on vise la compréhension ou l'intérêt pour la physique. 2/ La forme de l'usage des exemples semble souvent relever d'une pédagogie de l'induction : c'est la multiplicité des exemples qui permettrait la généralisation donc, l'apprentissage. L'enseignement étant vu comme un espace de valorisation du métier de physicien, faut-il en déduire le travail de recherche est perçu comme un processus relevant de l'induction ? Ou faut-il plutôt considérer qu'il se met en place une conception pédagogique déconnectée de l'activité de recherche lorsqu'il s'agit non plus de parler d'enseignement mais d'apprentissage ? Dans les deux cas, cette conception des enseignants-chercheurs questionne.

Bardin, L. (1977). L'analyse de contenu. Paris: Presses universitaires de France.

^{*}Intervenant

Dubar, C. (1996). La socialisation : paradigmes, méthodes et implications théoriques ", in B. Franck, C. Maroy (Eds), Formation et socialisation au travail, Bruxelles : De Boeck Université. pp.25-39.

Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. Cahiers de recherche du GIRSEF, no 10.

Mots-Clés: Didactique, physique, exemple, identité professionnelle, pratiques enseignantes

La métamorphose de l'école rurale française : le défi d'hospitalité

Benoit Dejaiffe * ¹

¹ Centre de recherche éducation et formation (CREF) – Université Paris X - Paris Ouest Nanterre La Défense – 200 avenue de la république 92001 nanterre cedex, France

Cette communication porte sur l'école primaire publique rurale française à partir de données empiriques recueillies à l'occasion de notre travail doctoral et de recherches qualitatives plus récentes. En quoi l'hospitalité (Prairat, 2011) des enseignants exerçant dans l'espace rural revêt un enjeu essentiel pour les familles et les enseignants ? Dans un contexte de refonte générale de l'école primaire, quels sont les freins et les leviers possibles pour permettre à l'école rurale de répondre à ce défi d'hospitalité?

L'originalité de cette communication est de s'intéresser aux acteurs de l'école d'un territoire en difficultés socio-économiques, celui de l'espace rural isolé (INRA, 1998) et fragile (DATAR, 2003). Les écoles de l'espace rural représentent 45 % des écoles primaires du secteur public et scolarisent environ 23 % des enfants, soit 1,3 millions d'enfants (Jean, 2007). En ce qui concerne l'école, comme dans les banlieues défavorisées, ses classes accueillent des élèves d'âges différents et entretient des liens particuliers avec l'espace local, car la population, considérant que la survie du village en dépend, y est sans doute plus attachée qu'ailleurs. Mais un certain nombre d'éléments la fragilisent et la font doucement disparaître : les politiques de regroupement, le nombre d'enfants en diminution, son coût important pour les petites communes, le changement fréquent d'enseignants, l'absence de garderie et de service de restauration, ou encore, en raison de la concurrence de l'école privée. Enfin, la peur de l'échec scolaire et l'importance du bien-être de l'enfant encouragent parfois certains parents à scolariser leur enfant dans l'enseignement primaire privé (Van Zanten, 2009).

Pourtant, d'une part, le niveau de réussite des élèves dans ces écoles est similaire à celui de leurs camarades urbains (Alpe, 2006) et d'autre part, ces écoles tentent de concilier réussite scolaire et bien-être des enfants en développant des stratégies scolaires (Van Zanten, 2009) et de co-éducation (Rayna et al., 2010), en tirant profit des conditions de scolarisation champêtre et en tentant de contrebalancer les déficits socio-culturels supposés des élèves (Alpe, 2006). Pour y arriver, les familles enquêtées se préoccupent fortement du niveau de discipline et du bien-être de leur enfant, des conditions matérielles et pédagogiques, de l'efficacité des méthodes, de la disponibilité des enseignants ou des nouvelles activités périscolaires proposées. Le défi d'hospitalité – permettant à chaque enfant et à chaque parent d'avoir une place personnelle dans l'école (Prairat, 2011) – auquel font face les enseignants de l'école rurale se trouve ainsi au cœur de leurs relations avec les familles en vue d'un partage de l'autorité éducative réussi (Dejaiffe, 2010). *In fine*, du côté des enseignants, leur hospitalité envers les enfants et les familles facilite l'exercice de leur métier, et du côté des familles, l'hospitalité des enseignants les pousse à vivre et à scolariser leurs enfants dans l'espace rural.

Champs thématiques : Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé”

Bibliographie (APA) :

*Intervenant

Alpe, Y. (2006). " Existe-t-il un " déficit culturel " chez les élèves ruraux ? ", *Revue française de pédagogie*, n°156, 75-88.

DATAR (2003). *Quelle France rurale pour 2020 ?* Paris : La Découverte.

Dejaiffe, B. (2010). " Le partage de l'autorité éducative " in Prairat E. (dir.), *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*. Nancy : Pun, 141-156.

Jean, Y. (2007). *Géographies de l'école rurale*. Paris : Ophrys.

INRA-INSEE (1998). *Les campagnes et leurs villes. Portrait social*. Paris : INSEE.

Prairat, E. (2011). *Questions de disciplines scolaires à l'école et ailleurs*. Ramonville Saint Agne : Eres.

Rayna, S., Rubio, M-N. et Scheu, H. (2010). *Parents-professionnels : la coéducation en questions*. Toulouse : ERES.

Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école*. Paris : Puf.

Mots-clés : Bien-être, école rurale, hospitalité, stratégies scolaires

Mots-Clés: Bien, être, école rurale, hospitalité, stratégies scolaires

Symposium Technologie des savoirs et des pouvoirs sur les recherches en éducation dans le champ de la santé

Jacqueline Descarpentries * ¹

¹ Centre de recherche interuniversitaire Expérience, Ressources et Education (EXPERICE) – Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis : EA3971 – 2 Rue de la Liberté, 93526 Saint-Denis, France

Proposition de symposium

Dans le congrès de l'AREF en 2016, le symposium qui fait suite aux discussions à la Biennale de l'Education s'inscrit dans le cadre "Proposer des recherches fondamentales" apparaît comme une occasion de re-signification de la normalisation des discours d'une époque sur la norme de santé à transmettre par l'éducation et la formation (Canguilhem, 2015) pour saisir ce que nous cherchons.

L'accent sera d'abord mis sur le dispositif de recherches qui sera travaillé comme un système ou une construction de savoir qui reflète (Kremer-Marietti, 1974) une mise en scène des schèmes pré-conceptuels selon laquelle se forment les concepts ; puis sur la généalogie des savoirs positivistes, des pratiques discursives (Foucault, 1969) et de la réflexivité critique sur le corps normal dans les dispositifs d'éducation et de formation dans le champ de la santé.

À partir de ce qui a toutes les allures d'un paradoxe, le symposium se propose donc d'étudier les relations complexes entre l'épistémé des sciences médicales positivistes qui induisent des formes de pratiques éducatives et de formation, et de la recherche et le développement de la pensée réflexive et critique en sciences humaines et sociales, tant dans l'exploration des réalités philosophiques et historiques des sciences, que dans les sciences de la nature au sein desquelles elles ont pénétré, au premier rang desquelles la biologie fait œuvre de normativité sociale.

Jacqueline Descarpentries ouvrira les débats autour du "comment proposer" des recherches fondamentales en sciences de l'éducation dans le champ de la santé à partir de l'hypothèse selon laquelle l'éducation et la formation dans le champ de la santé, sont étudiées comme un dispositif au sens foucauldien (Foucault, 1975), une technologique de savoirs et de pouvoirs (Foucault, 1975) au carrefour de plusieurs disciplines autant de la médecine que des disciplines plurielles des sciences humaines et sociales. Elle précisera comment ces disciplines participent activement à une relation symbolique entre savoirs-pouvoirs et des pouvoirs-savoirs tels que précisée par Bidet en 2014 dans le champ de la recherche en éducation et la formation dans le champ de la santé.

C'est ainsi que Franck Vialle, en posant la question de la vérité-vérification et à la vérité-participation dans la recherche en sciences de l'éducation, introduira la discussion en mettant en dialogue la recherche en SHS comme un dispositif des pouvoirs, au sens foucauldien du terme, couplé à la disciplinarisation, l'un et l'autre conduisant l'auteur à poser la normalisation de la recherche scientifique en sciences sociales.

Rémi Gagnayre et Olivia Cross s'interrogeront sur la neutralité de la recherche en tant qu'instrument ayant le pouvoir de légitimer des revendications sociales. En demandant si la recherche, contribue

*Intervenant

dans le même mouvement à fabriquer les acteurs sociaux et à les légitimer dans le cas précis qui altérerait l'une des qualités qui sous-tend l'engagement des patients, à savoir la " force rebelle de la passion " (Roux, 2009). Telle sera la question fil rouge qui sous-tendra l'analyse de cette expérience.

En complément, Elisabeth Noél-Hureaux précisera son regard réflexif qui s'inscrit dans notre implication de chercheur à se demander : comment être au plus près de ce que vit l'autre, tout en restant distancié? Quels enjeux de connaissances suggèrent le corps abimé/habité par la maladie? Quelles ressources sont mobilisées pour apprendre un savoir qui n'est pas enseigné mais qui s'expérimente dans le contexte de la maladie?

Ainsi, Alix Garnier viendra développer un ensemble de questions sur les modèles de pensées qui fabriquent les corps des boucs – émissaires à partir des principes de gouvernance imposés par la biopolitique pouvant se renverser en thanatopolitique, les condamnant à leur facticité et à leur ustensilité.

Les valeurs guidées par les normes des pratiques discursives de la recherche seront aussi observées par un mouvement constructif, dynamique et collaboratif qui va de l'éducation thérapeutique à la littératie en santé, Maryvette Balcou-Debussche présentera de nouvelles possibilités de mise en dialogue d'épistémologies et de praxéologies a priori irréductibles, ce qui devrait inviter à revisiter encore plus loin les cadres théoriques mobilisés, les méthodologies, les résultats et leur contextualisation scientifique, ainsi que leur potentiel d'intégration sociale et éthique.

Il s'agira ainsi d'explorer, dans le symposium un certain nombre d'expressions diverses de la normativité humaine en s'interrogeant sur leurs sources, qu'il s'agisse des méthodes de l'histoire pour appréhender l'éducation à la santé à l'école avec les travaux de Séverine Parayre qui présentera la genèse de nouvelles pratiques en santé des instituteurs ruraux au XIXe siècle depuis le recueil d'un corpus de mémoires de ces instituteurs (Jacquet-Francillon, 1999). Elle mettra en correspondance ces résultats avec les recherches actuelles et les fondements de l'éducation à la santé en milieu scolaire.

En complément Loïc Le Son approfondira l'étude de la genèse du marché et de la culture du développement personnel qui pose la question des fonctions sociales de l'éducation en tant que technologie de façonnement des comportements et des destins sociaux à partir de l'analyse de contenu des archives de l'institut Pelman qui s'inscrit au carrefour de plusieurs problématiques. On comprendra alors, combien les valeurs accordées à la normativité sociale de la recherche croisent les valeurs de la normativité biologique et sociale dans la formation des kinésithérapeutes, à travers la thèse en cours de Vilma Bouratroff. Le corps normal étant entendu comme une technologie politique de la normativité sociale. Ses questions méthodologiques sur la normativité extra-discursive, qui mettent en jeu les systèmes de savoir et pouvoir dans les dispositifs de formation (programmes, référentiels professionnels) par la normalisation des savoirs du corps normal et pathologique seront complétées par celles autour de la normativité intra-discursive qui met en jeu l'articulation entre les savoirs et les expériences cliniques des étudiants. Cette normativité sociale sera reprise dans la présentation d'Emmanuel Tribby dans l'étude des dispositifs de formation des soignants qui interroge à la fois les savoirs de référence et les formes du pouvoir d'agir, et par Frank Pizon dans les recherches sur les représentations.

Mots-Clés: Education, santé, normativité biologique, normativité sociale, corps normal, normalisation, normation, technologie politique, dispositif foucauldien, biopolitique

Méthodologies de recherches de l'éducation dans le champ de la santé

Jacqueline Descarpentries * ¹

¹ Centre de recherche interuniversitaire Expérience, Ressources et Education (EXPERICE) – Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis : EA3971 – 2 Rue de la Liberté, 93526 Saint-Denis, France

Je propose ici de revenir sur une analyse de la doxa santé sur l'épistémé des recherches de l'éducation dans le champ de la santé dont les savoirs sont issues des sciences empirico-analytiques de la biologie, de la physiologie et de l'anatomie en particulier. Communément entendues par sciences de la vie, elles commandent, par un intérêt de connaissance des savoirs biologiques et anatomiques sur les techniques politiques d'éducation dans le champ de la santé en élaborant des dispositifs d'éducation construits sur la connaissance de la biologie et de son interaction avec le milieu, comme un dispositif de contrôle des corps et du gouvernement du vivant.

Méthodologie de la mise en discussion

A partir de la méthode issue des travaux de Michel Foucault dans le cadre de l'archéologie du savoir, j'ai pu démontrer (Descarpentries, 2006) comment des fondements épistémologiques des sciences de la vie agissent comme une doxa dans la construction sociale de l'éducation dans le champ de la santé. Je reviendrai ici sur les méthodologies des recherches en éducation dans le champ de la santé, pour montrer comment à partir de l'épistème de la norme biologique, construite à partir des argumentaires des faits scientifiques qui désignent, non seulement le normal et le pathologique biologique, mais aussi le corps sain et le corps malade du corps normal anatomo-centré, nos moyens discursifs de la construction de la norme par la mathématisation de la vie de la norme biologique déterminent toute forme d'intervention éducative sur le corps et agissent comme une technologie politique autant sur les pratiques d'éducation pour la santé et de prévention que sur les pratiques de recherches en SHS.

Résultats attendus

Il est effectivement légitime de se demander outre ce que font les méthodologies de recherche issues de la raison biologique et anatomo centrique en éducation dans le champ de la santé et ce que font les normes à la raison de la normation des corps par l'éducation et quel genre de raison font ou façonnent les normes du corps normal à dresser ou à redresser. Ceci nous renvoie aux réflexions de Canguilhem (2015) au sujet de ce qu'on appelle des concepts et les valeurs des concepts dans les définitions de la santé et de la maladie, du normal et du pathologique, du corps normal et du corps malade, voire de la maladie de l'homme normal pour saisir comment l'éducation participe à la normativité sociale. Autrement dit, comment les savoirs et les pouvoirs positivistes des sciences médicales induisent des pratiques de recherches en SHS critiqués par Canguilhem, réduisant l'éducation à un fait.

Bibliographie

Canguilhem, G. (2015) Oeuvres complètes : Tome 4, Résistance, philosophie biologique et histoire des sciences 1940-1965 Broché – 26 mai 2015

*Intervenant

Descarpentries, J. (2006) Habilitation à diriger des recherches, L'intervention éducative en santé publique, Université de Lille 3

Mots-Clés: Education, corps, santé, normes, anatomo, centrisme, normation, normativité

De l'intérêt de penser la discrimination raciale comme coproduction : l'exemple des stages

Fabrice Dhume * ¹

¹ Enseignant-chercheur, Université Paris Diderot sociologue ISCRA/URMIS (CNRS, UMR 8245 – IRD, UMR 205) – Université Paris Diderot sociologue ISCRA – France

Cette communication se veut contribuer à l'analyse des processus de discrimination ethno-raciale dans l'espace scolaire et des pratiques scolaires de traitement de cette problématique politique. Elle s'appuie sur une recherche au long cours (2004-2011), conduite dans une perspective de sociologie publique (Burawoy, 2006) - dans laquelle la sociologie contribue à l'émergence de contre-publics critiques, et se soucie en même temps de la production de connaissances théoriques et de la praticabilité de celles-ci pour la transformation sociale. Cette recherche, menée sur différents terrains (ministère et administrations intermédiaires, différentes académies, plusieurs dizaines d'établissements du secondaire - collèges, lycées dont lycées professionnels), a visé à comprendre le rapport de l'institution scolaire et ses agents à la problématique des discriminations ethno-raciales : des enjeux politiques de reconnaissance, jusqu'aux pratiques locales de gestion des discriminations et des discriminés par les acteurs (Dhume, 2015 ; Dhume et al., 2011). Ce projet de recherche s'inscrit dans le paradigme de l'ethnicité appliqué à l'école (Lorcerie, 2003). Au sein de ce dernier, il cherche à construire le concept de discrimination, à la fois pour sa visée à la fois heuristique à l'égard de la production des inégalités scolaires, pour son potentiel de réflexivité pratique et professionnelle, et pour sa portée politique de critique ancrée des rapports de pouvoir dans/par l'institution.

Cette recherche a pris pour objet particulier d'application la problématique de la discrimination lors de stages sous statut scolaire et de périodes de formation en entreprise. Dans la suite des travaux sur les intermédiaires à l'emploi face aux discriminations, elle conduit à appréhender la discrimination ethno-raciale comme un processus coproduit (Noël, 1996). Loin de ne refléter que l'action sélective des entreprises, la discrimination en stage implique en effet les différents agents de l'école engagés dans la gestion des stages – voire leurs alliés (associations, collectivités...), et prend sens dans la situation scolaire. Ce processus révèle combien le travail des enseignants – par exemple – relève fréquemment d'un travail intermédiaire, qui est pris dans des logiques d'inter-normativité, au sein desquelles la discrimination rend particulièrement saillants les arbitrages axiologiques et normatifs, ainsi que leurs conséquences professionnelles et institutionnelles.

Cette approche systémique du fonctionnement des discriminations et de l'emboîtement des responsabilités professionnelles et institutionnelles permet d'interroger les pratiques du point de vue – à la fois sociologique, politique et éthique - de leur (in)conséquence. Elle permet ainsi aussi aux acteurs de sortir d'une logique de l'impuissance/de la culpabilité pour endosser une éthique de la responsabilité à l'égard des rapports sociaux et des processus d'inégalités.

Références

Burawoy, M. (2006). Pour la sociologie publique, *Socio-logos*, 1. En ligne: <http://socio-logos.revues.org/document11.html>.

*Intervenant

Dhume, F. (2015). Comment l'école déproblématise la discrimination en stage. *Diversité*, n°181, 111-116.

Dhume-Sonzogni, F. (2014). *Entre l'école et l'entreprise, la discrimination en stage. Une sociologie publique de l'ethnicisation des frontières scolaires*. Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence/IREMAM-CNRS.

Dhume, F., Dukic, S., Chauvel, S. & Perrot, P. (2011). *Orientation scolaire et discrimination. De l'(in)égalité de traitement selon " l'origine "*. Paris : La Documentation Française.

Lorcerie, F. (2003). L'école et le défi ethnique. Education et intégration. Paris : INRP/ESF.

No'el, O. (1999). Intermédiaires sociaux et entreprises : des coproducteurs de discrimination ? *Hommes et Migrations*, 1219, 5-17.

Mots-Clés: discriminations raciales – stages en entreprise – travail intermédiaire

Titre : Regard métacognitif sur une recherche menée par un praticien-chercheur sur la professionnalisation émergente des infirmières françaises suite à une réforme de leur formation : une spécificité dans la démarche scientifique à visée praxéologique.

Marine Do * ¹

¹ Laboratoire Education, Formation, Travail, Savoir (EFTS) (Unité Mixte de Recherche de l'Université de Toulouse) – Université de Toulouse Jean Jaurès – 5 allées Antonio Machado 31058 TOULOUSE cedex 9, France

Depuis la seconde moitié du vingtième siècle, plusieurs réformes ont conduit les universités, en France, à s'ouvrir davantage sur l'extérieur. La nécessité de diffuser la connaissance vers le monde social et économique s'est accrue avec un renversement de position épistémologique des chercheurs. Ces derniers ont été amenés à se rapprocher de ce que vivent les personnes au quotidien. Des recherches de type interventionnel se sont développées (Bedin, Broussal et Ponté, 2015, Marcel, 2016, Sain-Jean *et al.*, 2014) montrant l'intérêt des chercheurs à trouver un nouveau mode d'interactions avec le terrain pour conduire des recherches. Partir de problématiques ancrées dans la pratique sociale peut s'avérer plus adapté pour impliquer les acteurs de terrain et contribuer à la construction de sens sur leurs pratiques. Cela questionne la place de la science dans la cité et l'enjeu de l'action du scientifique dans l'aide à la transformation des systèmes, dans l'évolution des environnements et des politiques qui sous-tendent les comportements et pratiques sociales. Le manque de réinvestissement des résultats des recherches dans la pratique professionnelle (Ducharme, 2001 ; Gagnon *et al.*, 2009) interroge l'accessibilité des savoirs scientifiques par les acteurs de terrain et de fait, le degré d'opérationnalisation du changement. La portée réelle de la visée praxéologique comme valorisation des résultats de recherches est peu étudiée. Nous avons tenté de reconsidérer la posture de praticien-chercheur comme une modalité de recherche pouvant contribuer à mieux articuler ces deux mondes. La recherche menée par le praticien-chercheur est " impliquée " avec un enjeu ne se limitant pas à l'élaboration d'une nouvelle connaissance scientifique. Elle permet d'accéder à des problématiques préoccupant directement les acteurs de terrains, ce qui contribue à faciliter les retombées praxéologiques, avec la mise en œuvre, *a posteriori*, d'actions transformatrices. Cette dynamique d'appropriation des résultats par les acteurs de terrain fait partie intégrante d'une recherche menée par un praticien-chercheur qui a une volonté affichée de dégager des pistes d'action pour " proposer aux acteurs des occasions nouvelles de réfléchir sur leurs pratiques " (De Lavergne, 2007, p. 31). L'étude présentée ici donne une lecture du processus de professionnalisation des étudiants infirmiers, suite à la réingénierie du dispositif de formation de 2009, avec une focale sur les pratiques tutorales émergentes et la manière dont la logique compétence a été investie pour professionnaliser les étudiants (Wittorski, 2008 ; Astier, 2008). Nous montrons en quoi un changement de pratiques tutorales s'est amorcé, permettant de porter un regard sur le niveau de logique structurelle atteint. Les résultats de

*Intervenant

notre étude témoignent des dynamiques de professionnalisation émergentes, proposées par les tuteurs et des nouveaux profils d'apprenants que les étudiants développent. Notre communication propose de porter un regard métacognitif sur les différentes étapes du processus de recherche. Nous précisons comment la posture de praticien-chercheur a été un atout dans le choix et la nature de la question de recherche posée mais aussi dans l'accès à des données sensibles lors des observations participantes et des entretiens semi-directifs individuels et collectifs. Nous aborderons l'impact de la connaissance du terrain sur la validité et la généralisation des résultats à d'autres terrains contextualisés. Nous pointerons également les obstacles et les limites de cette démarche en termes de recherche et d'approche méthodologique.

Références Bibliographiques

Astier, P. (2008). La professionnalisation comme intention, comme processus et comme légitimation. *Savoirs*, 2, (17), 63-69.

Bedin, V., Broussal, D. et Ponté, P. (Dir.) (2015) *Recherche-intervention et accompagnement du changement en éducation*. Paris : L'Harmattan.

De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches Qualitatives*, 3, 28-45.

Ducharme, F. (2001). La recherche : voie privilégiée du développement du savoir infirmier. *L'infirmière du Québec*, mars/avril, 23-34.

Gagnon, J. et al. (2009). Barrières et facteurs facilitant l'intégration de résultats probants aux soins infirmiers en contexte québécois : étude exploratoire-descriptive. *L'infirmière clinicienne* (6), 1, [En ligne] : <http://wer.ugar.gc.ca/revue-inf>.

Marcel, J-F. (2016). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : accompagner le changement*. Dijon : Educagri-édition

Saint-Jean, M., Isus Barado, S., Paris Manas, G. et Mace, A. (2014). La recherche-intervention comme accompagnement du changement : le cas d'une formation de formateurs, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 31, 31-48.

Wittorski, R. (2008). Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés. *Formation emploi*, 101, 105-117.

Mots-Clés: praticien, chercheur – démarche praxéologique – professionnalisation – réforme et changement, pratiques tutorales

La gestion du stress comme levier de changement pour le bien-être des jeunes

Michelle Dumont * ¹, Karen Tetreault *

¹ CEIDEF - Centre d'études interdisciplinaires sur le développement de l'enfant et de la famille (UQTR) – Canada

Mise en contexte. L'adolescence et la vie de jeune adulte sont des périodes développementales qui apportent son lot de questionnements, d'inquiétudes et de décisions à prendre. Si les capacités se multiplient, les responsabilités et les attentes de la société s'accroissent. Les changements de maturation ainsi que les obligations qui s'y rattachent génèrent parfois un état de stress nécessitant des adaptations auxquelles certains jeunes ne se sentent ni aptes ni prêts à effectuer, mettant ainsi à risque leur bien-être et leur persévérance scolaire. À titre illustratif, plusieurs études ont d'ailleurs démontré une relation positive entre le stress perçu et différentes variables bio-psychosociales : la détresse psychologique et une plus faible acceptation de soi (Hsieh, Zimmerman, Xue, Bauermeister, Caldwell, Wang et Hou, 2014); un sentiment d'efficacité personnelle et d'estime de soi plus faible (Dumont et Leclerc, 2007; Dumont, Leclerc et Deslandes, 2003); le doute envers ses habiletés scolaires (Michie, Glachan et Bray, 2001); de faibles résultats scolaires (Stoliker et Lafrenière, 2015), de l'anxiété et de la détresse psychologique (Kiang et Buchanan, 2014); des plaintes somatiques et de l'irritation générée par la rivalité et la pression à la performance (Jacobshagen, Rigotti, Semmer et Mohr, 2009); des troubles intériorisés et extériorisés (McLaughlin et Hatzenbuehler, 2009). Afin d'aider les élèves à mieux gérer leur stress, divers programmes d'intervention ont été mis en œuvre depuis les années 2000. Ceux liés à la gestion du stress ou à l'anxiété s'inspirent généralement de la thérapie cognitive comportementale (TCC) et sont reconnus comme étant des pratiques probantes utiles pour une variété de troubles anxieux (Kendall, 2012). Le programme québécois *Funambule* proposé ici prend appui sur les principes inhérents à la théorie psychologique du stress et de l'adaptation (*coping*) proposés par Lazarus et Folkman (1984). Il s'inspire aussi des principes de la seconde vague de la TCC, et, dans une certaine mesure, des fondements de la " pleine conscience " issus de la troisième vague de la TCC *Mindfulness-Based Cognitive Therapy* – MBCT), dont Kabat-Zinn (2003) est l'initiateur. Objectifs. La communication porte sur l'importance d'offrir aux établissements scolaires des outils afin d'améliorer la gestion du stress des jeunes, dont celui de l'anxiété aux évaluations. La première partie présente des éléments théoriques issus du domaine du stress psychologique, en particulier en lien avec les facteurs associés au stress scolaire. La seconde partie illustre les différentes composantes d'un programme novateur *Funambule, pour une gestion équilibrée du stress* (Dumont, en collaboration avec Massé, Potvin et Leclerc, 2012), sa mise en œuvre et les résultats très prometteurs issus d'une étude de validation avec devis quasi expérimental. La dernière partie propose des adaptations au programme afin de mieux répondre à la réalité des élèves en difficulté sur le plan comportemental ou des apprentissages scolaires. Méthode. Au total, 138 adolescents québécois âgés de 14 à 19 ans ont été appariés, dans les groupes expérimentaux et témoins, selon le genre et le niveau de stress ressenti (*Problèmes dans divers secteurs de vie*; Seiffge-Krenke, 2005). Les effets du programme ont été évalués au moyen du *Questionnaire des stratégies de gestion du stress* (Dumont, Massé, Leclerc et Potvin, 2007), de l'*Inventaire de résolution de problèmes sociaux* (Maydeu-Olivares et D'Zurilla, 1996) et de l'*Échelle d'anxiété*

*Intervenant

en contexte de performance (Cassady et Johnson, 2002). Résultats. Comme prévu, des effets bénéfiques ont été observés entre le prétest et le post-test dans le groupe expérimental, ce qui n'a pas été le cas dans le groupe témoin. Plus précisément, les résultats indiquent une amélioration significative de la gestion du stress pour trois des quatre volets de *Funambule*, à savoir le travail sur la perception du stress, le corps et les pensées. Une amélioration significative de la capacité rationnelle à résoudre des problèmes ainsi qu'une diminution significative de l'anxiété aux évaluations pour les élèves du groupe expérimental ont également été observées. Interrogations abordées dans le cadre de la communication

- Existe-t-il un lien entre le stress et la détresse des jeunes ? Entre le stress et la réussite scolaire ?
- Comment aider les élèves à mieux gérer leur stress en général ?
- Comment améliorer la gestion du stress des élèves souffrant d'anxiété aux évaluations ?
- Quelles sont les cibles d'intervention en matière de gestion du stress qui s'avèrent utiles pour une meilleure adaptation et un plus grand bien-être ?

Quel est le degré d'efficacité du programme d'intervention *Funambule*. *Pour une gestion équilibrée du stress* ?

Références bibliographiques

- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270-295.
- Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction. *School Psychology International*, 24(3), 313-328.
- Kiang, L., & Buchanan, C. M. (2014). Daily stress and emotional well-being among Asian American adolescents: Same-day, lagged, and chronic associations. *Developmental Psychology*, 50(2), 611-621.
- Moeini, B., Shafii, F., Hidarnia, A., Reza Babaii, G., Birashk, B., & Allahverdi pour, H. (2008). Perceived stress, self-efficacy and its relations to psychological well-being status in Iranian male high school students. *Social Behaviour and Personality*, 36(2), 257-266.
- Von der Embse, N., Barterian, J., & Segool, N. (2013). Test anxiety interventions for children and adolescents: A systematic review of treatment studies from 2000-2010. *Psychology in the Schools*, 50(1), 57-71.

Mots clés

Gestion du stress, programme d'intervention, anxiété aux évaluations, bien-être, adolescents

Mots-Clés: Gestion du stress, programme d'intervention, anxiété aux évaluations, bien être, adolescents

Chercheur-e-s sur un champ de pratique : quelles fonctions d'adressage ?

Martine Dutoit * ¹, Myriam Leonard *

¹, Sylviane Martin Saint Cour *

¹, Elisabeth Nello *

¹, Emeric Offenstein *

1

¹ Centre de Recherche sur la Formation (CRF) – Conservatoire National des Arts et Métiers [CNAM] :
EA1410 – 2, rue Conté 75003 Paris, France

Ce symposium porte sur les phénomènes d'adressage dans les recherches en formation d'adultes. Ils impliquent le chercheur et apparaissent dans les rapports établis avec les acteurs de la recherche et les acteurs d'un ou plusieurs champs de pratiques. Activités de calligraphie en formation, activité policière, activité quotidienne du malade chronique, ergothérapie, accompagnement du handicap rare sont observés en vue d'éclairer les processus de construction conjointe de l'expérience, de l'activité, des apprentissages et des sujets.

Quel est le rôle des phénomènes d'adressage dans la construction des recherches : construction de l'objet, architecture conceptuelle et méthodologique, dispositifs d'analyse et de transfert de résultats, ou encore phénomène observable ? Pour les acteurs, le chercheur peut être tour à tour étranger, ennemi, pair, messenger, sauveur, et la recherche devenir objet de rejet, de désir, de fascination, un objet inutile ou précieux, ou un non objet. Comment le chercheur construit-il son activité et ses postures, en fonction de ses propres positions et de son rapport aux participants à la recherche ? Qu'est-ce qu'une recherche collaborative ? Quels sont les jeux d'adressage croisés entre acteurs (chercheurs compris) ? Dans le contrat, comme dans le cours de la recherche, chercheurs et acteurs déterminent l'objet d'investigation au sein de problématiques, d'enjeux, et de questions vives qui traversent leurs champs de pratiques. S'ouvre alors une série de transactions dont les résultats plus ou moins stabilisés restent souvent incertains, provisoires. Des obstacles à la compréhension, aux ambitions de culture partagée, au positionnement strict du chercheur et à la réception des résultats apparaissent, mais aussi des opportunités se font jour, des questionnements se dessinent et orientent la recherche, invitant les chercheurs à questionner les fonctions d'adressage.

Les communications proposent d'examiner le processus de recherche et de mettre en lumière des phénomènes d'adressage multiples et multiformes, pensés tantôt comme impératifs ou obstacles à la faisabilité, phénomènes dans l'activité observée qui impliquent le chercheur, ensemble d'exigences qui sous-tend la production d'outils de recherche singuliers ou " sur mesure ", ou même comme un objet de recherche en soi. Les recherches menées ont également pour points

*Intervenant

communs une réflexion sur la construction des outils du chercheur en tant qu'ils représentent des résultats de recherche, et le fait d'observer des situations d'interactivité, des activités adressées à autrui ou qui interviennent sur l'activité d'autrui, y compris donc, l'activité de recherche.

Les cinq communications porteront sur : la double-place occupée par le chercheur-praticien et les participants à la recherche, tous producteurs et destinataires des résultats ; le double adressage du chercheur-doctorant-formateur aux chercheurs et professionnels, comme en-jeu de reconnaissance et de finalisation faisant fonction d'obstacle aux " transfert des résultats " et qui devient objet d'analyse ; une production d'outils : deux postures d'adressage construites par le chercheur, par ailleurs fortement investi par l'objet de recherche, et dont une partie du matériau est personnel ; le double-adressage dans la production négociée d'outils d'analyse et leur présentation en tant que résultats, et l'analyse des effets chez les professionnels de la réalisation des activités de recherche collaboratives ; les jeux d'adressage croisés dans l'activité, qui se présentent comme des opportunités au chercheur, mis en place d'agir à l'interface entre des logiques d'acteurs qui s'adressent les uns aux autres.

Une question transversale sera traitée : nous nous interrogerons sur la façon dont la question des adressages a émergé dans le cours de la recherche. En présence d'un discutant, chacun traitera une facette de cette question, en lien avec la conduite de sa recherche et les résultats déjà obtenus.

Mots-Clés: adressage, expérience, activité, champ de pratique, processus de recherche

Comment articuler logiques d'acteur-e-s et logiques de chercheur-e-s pour construire la collaboration autour d'un objet commun de recherche ?

Martine Dutoit * ¹

¹ Centre de Recherche sur la Formation (CRF) – Conservatoire National des Arts et Métiers [CNAM] :
EA1410 – 2, rue Conté 75003 Paris, France

Cet article rend compte d'une recherche collaborative entre les professionnel-le-s des Centres Nationaux de Ressources handicaps rares (CNR) et le Centre de Recherche sur la Formation (CRF) du Cnam. Cette recherche s'intéresse à l'activité de ces professionnel-le-s dans la perspective d'une transmission des savoirs professionnels, notamment à leur expérience, pour entrer en communication avec les personnes en situation de handicap rare. En explorant les situations donnant lieu à construction d'expérience, la recherche s'intéresse à la façon dont les professionnel-le-s construisent l'interprétation des situations auxquelles ils ou elles ont à faire face (constitution de leurs cadres interprétatifs) et à la manière dont ils élaborent des méthodes d'accompagnement des personnes en situation de handicap rare, en réponse aux familles et/ou aux différents partenaires institutionnels faisant appel à leur expertise.

Toutefois construire une recherche collaborative ne va pas de soi. La définition du " Handicap rare " est une dénomination sociale qu'il convient de questionner pour pouvoir délimiter un (ou des) objet de recherche. C'est dans un travail collaboratif associant les professionnel-le-s du groupement des centres nationaux du handicap rare (Groupement National de Coopération Handicaps Rares-GNCHR), que nous avons choisi de faire émerger ces objets de recherche. Le questionnement de la recherche s'ancre dans les préoccupations de travail de ces professionnel-le-s. C'est à partir d'une démarche en intelligibilité (Barbier, 2011) conjointement menée dans des séminaires collaboratifs que culture professionnelle et culture de la recherche ont pu s'interpeler, interagir, s'inter-influencer, dans un dialogue fécond, mais parfois difficile. L'entrée " activité ", selon une perspective d'analyse de l'activité, telle qu'elle est développée par la tradition ergonomique francophone (Leplat, 1997), permet de penser le travail des professionnel-le-s du champ et celui des chercheur-e-s comme autant de manières d'agir en situation. La recherche ne vise pas à prendre un point de vue surplombant et extérieur sur ce que sont les savoirs d'action et de compétences construits dans l'expérience des professionnel-le-s du Handicap Rare, mais à proposer aux professionnel-le-s engagé-e-s dans le programme de recherche des espaces de parole individuels ou collectifs permettant l'explicitation et la reconnaissance réciproque de leurs expériences.

En ce sens, la recherche requiert une implication forte de la part des professionnel-le-s dans le processus d'explicitation des savoirs d'expérience qui peut avoir des effets de formation et de développement d'expertise importants sur les professionnel-le-s eux/elles-mêmes. Cette option s'est traduite dans des séminaires collaboratifs (production, résultats, interprétations), lieu de partage d'une culture collective de recherche (apports théoriques, méthodologiques et discus-

*Intervenant

sions), où les participant-e-s deviennent les garant-e-s du suivi et de la cohérence de la recherche.

Question transversale

Comment la question de la fonction d'adressage a-t-elle émergée dans le cours de la recherche ?

Dans le champ du handicap rare, les commanditaires (IRESF et CNSA) avaient engagé la participation des professionnel-le-s. Une culture commune de recherche était à construire. Le choix a été fait de partir des conceptualisations des acteurs du champ, ainsi sans aucune visée prescriptive, il s'agit de rendre compte des sens que les acteur-e-s construisent autour de leurs actes en construisant d'autres significations que celles que les acteur-e-s accordent spontanément à leurs actes.

Bibliographie

BARBIER, J.-M. & THIEVENAZ, J. (coord.) (2013). Le travail de l'expérience. Paris : L'Harmattan, Action et Savoir.

BARBIER, J.-M. (2011). Vocabulaire d'analyse des activités. Paris : PUF, Formation et Pratiques Professionnelles.

BRUNER, J.S. (2004) Savoir-faire, Savoir dire. Le développement de l'enfant, Paris : PUF

BRUNER, J.S. (2008) Cultures et modes de pensée : L'esprit humain dans ses œuvres, RETZ, Collection le petit forum.

CALLON, M. et LATOUR, B. (1991), La science telle qu'elle se fait, Paris, La Découverte

CREAI – ALCIMED - IPSO FACTO (pour le Groupement National de Coopération pour les Handicaps Rares) (2009/2013). Etat des lieux approfondi des interventions et des dynamiques d'acteurs relatives aux situations de Handicaps Rares

HOME, A. (2008) Recherche en collaboration : joindre recherche, formation et pratique, Pensée plurielle, 2008/1 no 17, p. 37-44. DOI : 10.3917/pp.017.0037

LEPLAT, (1997) Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique Paris, PUF.

MESNY, A. et MAILHOT, C. (2010). La collaboration entre chercheurs et praticiens en gestion. Entre faux-semblants et nécessité épistémique, Revue française de gestion, 2010/3 no 202 p. 33-45.

Revue Vie Sociale (2013) 3/13 Ceux qui ne parlent pas CEDIAS Toulouse : ERES

SOURIAU J. (2013) Comprendre et communiquer avec ceux qui ne parlent pas, Revue Vie Sociale 3/13 - 93-116

Mots-Clés: culture d'action, recherche, collaborative, expérience, activité

Espaces Numériques de Travail au Collège, une nouvelle forme de dispositif de formation ?

Hervé Daguet * ¹

¹ Laboratoire Civiic (Civiic) – Université de Rouen – France

Cette communication s'inscrit dans le cadre de la poursuite de nos travaux de recherche débuté avec Voulgre (Daguet & Voulgre, 2011) sur les Espaces Numériques de Travail (ENT). Nous avons choisi comme angle d'attaque le fait que, bien que présenté comme des dispositifs pédagogiques par les institutions ou les éditeurs de logiciels, les usages réels de des ENT se limitaient presque exclusivement à la sphère de l'administratif, des absences, des bulletins scolaires, voire de la communication entre les membres de la communauté éducative. Nous avons alors conclu que la nature pédagogique de ces dispositifs relevait d'un caractère d'utopique.

En nous fondant sur des travaux plus récents nous réinterrogerons cette utopie. En revanche notre nouveau questionnaire portera sur la nature même de cette pédagogie mise en place avec les ENT. Les nouveaux usages liés à ces dispositifs numériques ne seraient-ils pas à la base de l'émergence de nouvelles formes pédagogiques au sein des établissements scolaires du secondaire ? L'ENT ne permettrait-il pas de se diriger vers la mise en place d'une forme d'hybridation des formations ?

Afin de répondre à ce questionnaire nous avons tout d'abord interrogé la notion même de dispositif. Ainsi, à titre d'exemple Lameul, Trollat & Jézégou (2009) précisent qu'un "dispositif de formation" est une organisation de ressources (humaines, pédagogiques, techniques, administratives) au service d'une action de formation finalisée, soit d'une construction sociale inscrite dans une ingénierie pédagogique. Ce dispositif se joue des contraintes et de la variété des ressources, afin de construire des situations d'apprentissage susceptibles d'entrer en résonance avec les dispositions des apprenants.

Nous nous sommes également référés aux travaux portant sur les usages des TICE et plus précisément ceux portant sur les usages des ENT (Bruillard, 2011 ; Genevois et Poyet, 2009 ; Genevois et Hamon, 2014 ; Schneewle, 2014 ; Voulgre, 2010), en revenant notamment sur les fondements techno-pédagogico-institutionnels qui ont contribué à leur mise en place et nous nous intéresserons à la notion de dispositif et plus particulièrement de dispositif de formation.

Au travers d'une analyse de contenu de 50 entretiens réalisés auprès d'enseignants de 6 collèges du département de l'Eure, utilisateurs d'un ENT nous avons pu montrer en quoi leur posture évolue par rapport à nos premiers travaux réalisés avant le début des années 2010.

Parmi les résultats de cette enquête nous dégageons trois éléments principaux :

- Il existe toujours des invariants sur les usages de ces dispositifs, les aspects administratifs et communicationnels des ENT restent les plus importants,
- Les usages pédagogiques se développent de plus en plus et ce depuis la mise en place obligatoire du cahier de texte numérique,

*Intervenant

- Pour un petit nombre d'enseignants l'ENT devient un moyen de proposer un dispositif de formation proche de l'hybridation. En effet ils y associent la mise à disposition de ressources en amont ou en aval des cours ou encore ils proposent des activités en dehors des cours.

Il n'en reste pas moins vrai que même si nous avons pu observer ces usages qui dépassent l'utopie mise en avant il y a quelques années (Daguet & Voulgre, 2011) tout processus d'intégration des technologies dans l'enseignement demeure lent (Depover et Strebelle, 1997) et de fait ne nous retrouvons nous pas dans une nouvelle utopie ?

5 principales références bibliographiques :

Bruillard, É. (2011). Le déploiement des ENT dans l'enseignement secondaire : entre acteurs multiples, dénis et illusions. *Revue Française de Pédagogie*, 177, 101-130.

Daguet, H. & Voulgre, E. (2011). Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, Conférence EIAH'2011, 2011, Editions de l'UMONS, Mons : Belgique, 231-241.

Depover, C., & Strebelle, A. (1997). Un modèle et une stratégie d'intervention en matière d'intégration des TIC dans le processus éducatif. Dans L.-O. Pochon, & A. Blanchet, *L'ordinateur à l'école : de l'introduction à l'intégration* (pp. 73-98). Neuchâtel: IRDP.

Lamaul, G., Jézegou, A., Trollat, A-F. (2009). Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants, *Recherche et formation*, 63, 168-170.

Schneeweile, M. (2014) *L'appropriation d'un espace numérique de travail (ENT) dans l'enseignement secondaire*, L'harmattan.

Mots-Clés: Environnement numérique de travail, Dispositif de Formation, Dispositifs hybrides, Situation d'apprentissage

Structures scolaires et ségrégation 1 : La ségrégation, sa mesure, ses effets

Julien Danhier ^{*† 1}, Nathanaël Friant ^{* ‡ 2}

¹ Group for research on Ethnic Relation, Migration and Equality, Université Libre de Bruxelles (GERME - ULB) – Université Libre de Bruxelles Institut de sociologie - GERME - S.14.105 Avenue Jeanne, 44 - CP124 B-1050 Bruxelles, Belgique

² Institut d'Administration scolaire, Université de Mons (INAS - UMONS) – Place du Parc 18 B-7000 Mons, Belgique

La question des ségrégations au sein des systèmes éducatifs est particulièrement prégnante à l'heure actuelle dans différents pays francophones, en témoignent notamment les travaux autour de la régulation des inscriptions en Belgique ou encore ceux du CNESCO en France.

Par ségrégation, à la suite de Delvaux (2005), nous entendons la séparation spatiale des élèves en fonction de caractéristiques différemment valorisées par la société dans des unités scolaires distinctes. L'utilisation du pluriel s'impose généralement tant les caractéristiques considérées ou les unités peuvent être différentes. Les caractéristiques des élèves peuvent couvrir des dimensions socio-économiques, académiques, ethniques ou de genre. Les unités au sein du système éducatif peuvent être les établissements d'enseignement, les classes, ou encore les filières. Notons également que ces ségrégations ne doivent pas être organisées de façon volontaire pour exister.

De multiples disciplines (telles que la sociologie, les sciences de l'éducation, l'économie ou la géographie) s'appuyant sur différentes approches méthodologiques ont étudié les causes et les effets de ces ségrégations. Par ailleurs, il existe des approches tant quantitatives (mobilisant, notamment, les grands sondages internationaux ou les fichiers administratifs) que qualitatives (mobilisant, notamment, l'observation ou l'interrogation d'acteurs afin d'éclairer la façon dont ces ségrégations se vivent et se forment au quotidien).

Nous proposons deux symposiums, l'un à 7 communications, l'autre à 5 communications, traitant de la question générale suivante : " Quels sont les liens entre la façon dont se structurent les systèmes éducatifs et leurs ségrégations ? ". Ce premier symposium, à 7 communications, propose de prendre acte de la multiplicité des disciplines et approches et d'apporter plusieurs éclairages à la question du lien entre, d'une part, les structures scolaires et, d'autre part, les ségrégations telles qu'elles sont mesurées, vécues et productrices d'effets au sein de différents systèmes.

Pour ce symposium à 7 communications, nous proposons trois sessions de deux à trois communications de chercheurs de plusieurs pays (Belgique, France, Suisse) et disciplines (sociologie, économie, sciences de l'éducation).

La session 1 se centre sur les méthodes quantitatives permettant de mesurer les ségrégations entre et au sein des différentes unités où elles peuvent se produire, ainsi que d'en mesurer l'effet sur les acquisitions des élèves. Elle est composée de deux communications :

*Intervenant

†Auteur correspondant: jdanhier@ulb.ac.be

‡Auteur correspondant: nathanael.friant@umons.ac.be

- La ségrégation entre et au sein des établissements secondaires en Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Ségrégation urbaine et scolaire dans l'enseignement bruxellois

La session 2 s'intéresse en particulier aux conceptions et représentations liées aux ségrégations, avec notamment en filigrane la conception de ce qu'est une école juste. La presse étant un vecteur important de conceptions et de représentations, les deux communications de cette session sont consacrées à l'étude du traitement de la thématique " ségrégation " par la presse en Belgique francophone et en Suisse :

- Comment la notion de ségrégation est-elle traitée dans les médias en Belgique francophone ?
- La ségrégation par les filières – le cas de l'enseignement secondaire à Genève vu par la presse

La session 3 traite des effets des ségrégations, sur les compétences scolaires des élèves, mais aussi sur leurs aspirations et leur devenir scolaire. Elle fait le lien entre les ségrégations telles qu'elles ont été observées à un moment donné dans la scolarité, les compétences scolaires des élèves et ce qu'il advient des élèves par la suite. Elle est composée de trois communications :

- Quel lien entre caractéristiques des élèves des établissements d'éducation prioritaire et compétences scolaires en France ?
- Les aspirations professionnelles des jeunes de 15 ans. Le rôle de la composition sociale et académique de l'école fréquentée varie-t-il selon la structure du système éducatif.
- Ségrégation et orientations post-obligatoires dans l'enseignement secondaire à Genève.

Les différentes communications de ce symposium et du symposium numéro 2 à 5 communications seront discutées en lien avec la thématique transversale du congrès " à quelles questions cherchons-nous réponse " sous l'angle " comprendre ". Ces deux symposiums seront l'occasion de faire un point interdisciplinaire et international sur les méthodes d'appréhension du phénomène ainsi que sur les contextes sociétal et scientifique dans lesquels les chercheurs s'insèrent. Par ces symposiums, nous espérons œuvrer à une mise en commun des champs disciplinaires et horizons variés des chercheurs y participant, permettant d'apporter un nouvel éclairage sur le phénomène étudié. Nous prendrons deux fois une demi-heure, lors de la session 2 et lors de la session 3, pour discuter de ce thème transversal. La structure de la discussion sera amenée par les auteurs proposant le symposium.

Références

Delvaux, B. (2005). Ségrégation scolaire dans un contexte de libre choix et de ségrégation résidentielle. In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise, & A. Matoul (Eds.), *Vers une école juste et efficace : 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 275-294). Bruxelles : De Boeck.

Mots-Clés: Ségrégation, Mixité, Education prioritaire, Filières, Effet de composition

Peut-on mesurer l'effet de la composition scolaire ?

Julien Danhier ^{*} ¹, Emilie Martin ², Alejandra Alarcon ³, Rob Kaelen ¹,
Dirk Jacobs ^{*}

1

¹ Group for research on Ethnic Relation, Migration and Equality, Université Libre de Bruxelles (GERME - ULB) – Université Libre de Bruxelles Institut de sociologie - GERME - S.14.105 Avenue Jeanne, 44 - CP124 B-1050 Bruxelles, Belgique

² Group for research on Ethnic Relation, Migration and Equality, Université Libre de Bruxelles (GERME - ULB) – Université Libre de Bruxelles Institut de sociologie GERME, bur. S14-206 avenue Jeanne, 44 CP 124 B-1050 Brussels (BELGIUM), Belgique

³ Group for research on Ethnic Relation, Migration and Equality, Université Libre de Bruxelles (GERME - ULB) – Université Libre de Bruxelles Institut de sociologie GERME, bur. S14-216 avenue Jeanne, 44 CP 124 B-1050 Brussels (BELGIUM), Belgique

L'effet de composition peut être défini comme l'effet supplémentaire des caractéristiques individuelles agrégées au niveau de la classe ou de l'école une fois que l'effet de ces caractéristiques a été pris en compte au niveau individuel. Dit plus simplement, il représente l'effet propre du regroupement des élèves. La recherche a montré que cette composition est significativement associée aux résultats des élèves (Condrón, 2009; Dumay & Dupriez, 2008; Sykes & Kuyper, 2013). Ce concept s'est révélé essentiel pour comprendre comment les écoles sont enchevêtrées dans des processus de reproduction sociale : les élèves d'origine défavorisée sont doublement pénalisés puisqu'ils présentent des résultats plus faibles et leur tendance à être scolarisés d'autres élèves défavorisés est associée à des résultats encore plus faibles. Ce concept, essentiellement statistique, reste pourtant au centre d'un vif débat. Ce débat concerne tant son contenu (les processus qu'il traduit ou par lesquelles il s'exprime) que sa mesure technique. Ce débat constitue le corps de notre présentation puisque nous y discuterons la validité et la fiabilité d'un tel concept statistique.

Une première difficulté réside dans la définition de ce que l'on prétend mesurer. Différents types de composition (académique, socioéconomique ou ethnique) peuvent être considérés. Thrupp et ses collègues (2002) proposent d'intégrer systématiquement ces différents types, mais l'instabilité des coefficients rend problématique la mise en pratique de ce conseil. De plus, lorsque l'on examine les processus pouvant expliquer cet effet de composition, peu d'effets significatifs se dégagent. Nous pouvons dès lors supposer qu'il traduit une accumulation de petits effets concernant tant les interactions entre étudiants, les attitudes et pratiques du corps enseignant que l'organisation des écoles. Thrupp (1999) doute d'ailleurs que des modèles statistiques puissent mesurer ces effets et nous invite à une approche plus qualitative. Une seconde difficulté réside dans la définition d'un modèle statistique. Un tel modèle est littéralement gourmand en termes de données (Raudenbush & Willms, 1995). Il requiert un ensemble important de données relatives aux élèves (notamment, des mesures de la réussite à plusieurs moments et une mesure fiable de l'origine socioéconomique), l'identification de tous les niveaux pertinents (notamment la classe et l'école) ainsi qu'un nombre suffisant d'unités statistiques à chacun de ces niveaux. Peu d'analyses pouvant prétendre disposer de telles données, cet effet pourrait être un artefact statistique comme le

^{*}Intervenant

prétendent Harker et Tymms (2004). Enfin, une troisième difficulté réside dans le recours à des méthodes de plus en plus complexes. Récemment, Marsh et ses collègues (2009) ont montré que la modélisation de l'effet de la composition nécessite la prise en compte simultanée des erreurs d'échantillonnage et de mesure. Un modèle dit " doubly latent " combinant l'analyse structurelle et l'analyse multiniveau est requis sous peine de surestimer l'effet de la composition.

Regard réflexif sur la question de recherche

Cette question est particulièrement cruciale dès lors que de nombreux chercheurs utilisent pour mesurer l'effet de composition, des bases de données qui ne rencontrent pas les prérequis (notamment celles de l'OCDE et de l'IEA). Plus fondamentalement, l'extension du recours à des bases de données existantes apparaît comme problématique dans le traitement de certaines questions. La redéfinition des hypothèses imposée par l'analyse secondaire peut rendre le chercheur aveugle à certains phénomènes.

Références bibliographiques

Condron, D. J. (2009). Social class, school and non-school environments, and black/white inequalities in children's learning. *American Sociological Review*, 74(5), 685–708.

Dumay, X., & Dupriez, V. (2008). Does the school composition effect matter? Evidence from Belgian data. *British Journal of Educational Studies*, 56(4), 440–477.

Harker, R., & Tymms, P. (2004). The effect of student composition on school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 177–199.

Marsh, H. W., Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., Asparouhov, T., Muthén, B., & Nagengast, B. (2009). Doubly-Latent Models of School Contextual Effects: Integrating Multilevel and Structural Equation Approaches to Control Measurement and Sampling Error. *Multivariate Behavioral Research*, 44(6), 764–802.

Raudenbush, S. W., & Willms, J. D. (1995). The Estimation of School Effects. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 20(4), 307–335.

Sykes, B., & Kuyper, H. (2013). School Segregation and the Secondary-School Achievements of Youth in the Netherlands. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39(10), 1699–1716.

Thrupp, M. (1999). *Schools Making A Difference*. Buckingham: Open University Press.

Thrupp, M., Lauder, H., & Robinson, T. (2002). School composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37(5), 483–504.

Mots-Clés: Effet de composition, analyse secondaire, analyse multiniveau

Ségrégation intra-établissement en Fédération Wallonie-Bruxelles

Julien Danhier ^{* 1}, Emilie Martin ¹, Alejandra Alarcon ¹, Rob Kaelen ¹,
Dirk Jacobs ¹

¹ Group for research on Ethnic Relation, Migration and Equality, Université Libre de Bruxelles
(GERME - ULB) – Université Libre de Bruxelles Institut de sociologie - GERME - S.14.105 Avenue
Jeanne, 44 - CP124 B-1050 Bruxelles, Belgique

La recherche a montré que la Fédération Wallonie-Bruxelles est profondément caractérisée par une ségrégation académique et socioéconomique (Baye & Demeuse, 2008; Delvaux & Serhadlioglu, 2014). L'importance du rôle joué par les structures éducatives a également été souligné (Monseur & Demeuse, 2001; Verschelde et al., 2010) : l'organisation en quasi-marché et selon des stratifications verticales et horizontales (notamment le recours massif à l'orientation et au redoublement) concourt au regroupement d'élèves similaires dans des écoles homogènes très différentes les unes des autres. Cette composition différentielle des écoles pose question, notamment, dès lors qu'il a été prouvé qu'elle avait un effet sur la réussite scolaire des élèves (Dumay & Dupriez, 2008; Opdenakker & Van Damme, 2001) ou sur leurs aspirations (Dupont & Lafontaine, 2011). Si la ségrégation entre écoles a été largement étudiée, c'est moins le cas de la ségrégation au sein des écoles. Cette ségrégation requiert des informations souvent absentes des bases de données, notamment un identifiant " classe " et suffisamment de classes pour pouvoir techniquement distinguer le niveau classe du niveau école. Les pratiques déclarées de constitutions de classes soulignent par ailleurs l'intention qu'ont les directions et les enseignants à fournir des classes dont la composition est équilibrée. Au regard du niveau scolaire ou de l'autonomie des élèves, des différences entre classes ont toutefois été mesurées. Si les directions posent cette recherche d'équilibre comme prioritaire, elle est subordonnée à l'adéquation entre les élèves et certains types de classes (classes sur plusieurs niveaux ou avec options spécifiques) (Burns & Mason, 1998; Leroy-Audouin & Suchaut, 2005). Une convergence entre certaines caractéristiques des enseignants (le noviciat, par exemple) et la composition de la classe a également été observée (Kalogrides, Loeb, & Bêteille, 2013), ce qui participe probablement à expliquer l'effet de composition.

Durant le premier semestre de l'année scolaire 2014-15, notre équipe a conduit une large collecte parmi les écoles de la Fédération Wallonie Bruxelles. 104 écoles ont été sélectionnées et dans chaque école, toutes les classes et tous les élèves de deuxième année commune ont été invités à participer (environ 11 200 élèves dans 400 classes ont été atteints). Un test de mathématiques, mais encore des questions sociodémographiques ont été collectés.

L'intérêt d'examiner la question au niveau de la seconde année secondaire réside dans l'existence, en Fédération Wallonie-Bruxelles, d'un tronc commun sensé durer jusqu'à la fin de cette année. L'observation d'une importante ségrégation à ce niveau questionnerait l'existence effective de celui-ci. Le cœur de notre présentation réside dans cette mesure de la ségrégation intra-établissement. L'analyse multiniveau et la partition de la variance qu'elle permet sera mobilisée pour mesurer cette éventuelle ségrégation.

*Intervenant

L'axe réflexif " évaluer " a été privilégié. La taille des échantillons requise par certaines analyses, le coût des collectes et le développement de bases de données accessibles font de l'analyse secondaire une opportunité dans laquelle s'engouffrent de nombreux chercheurs. Le mode de recherche qu'implique ce type d'analyse (davantage " guidée " par les données) n'affaiblit-il pas l'amplitude des questionnements que la recherche explore (dans ce cas-ci, la ségrégation intra-établissements) ?

Références bibliographiques

Baye, A., & Demeuse, M. (2008). Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens. *Revue française de pédagogie*, 165(4), 91103.

Burns, R. B., & Mason, D. A. (1998). Class Formation and Composition in Elementary Schools. *American Educational Research Journal*, 35(4), 739772. doi:10.3102/00028312035004739

Delvaux, B., & Serhadlioglu, E. (2014). La ségrégation scolaire, reflet déformé de la ségrégation urbaine. Différenciation des milieux de vie des enfants bruxellois. *Les cahiers de recherche du Girsef*, 100.

Dumay, X., & Dupriez, V. (2008). Does the school composition effect matter? Evidence from Belgian data. *British Journal of Educational Studies*, 56(4), 440477.

Dupont, V., & Lafontaine, D. (2011). Les choix d'études supérieures sont-ils liés à l'établissement secondaire fréquenté? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 3(33), 461–478.

Kalogrides, D., Loeb, S., & Béteille, T. (2013). Systematic Sorting Teacher Characteristics and Class Assignments. *Sociology of Education*, 86(2), 103123. doi:10.1177/0038040712456555

Leroy-Audouin, C., & Suchaut, B. (2005). À chaque classe ses élèves: procédures et critères d'affectation à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 152(1), 89–105.

Monseur, C., & Demeuse, M. (2001). Gérer l'hétérogénéité des élèves. Méthodes de regroupement des élèves dans l'enseignement obligatoire. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 7-8, 2552.

Opdenakker, M.-C., & Van Damme, J. (2001). Relationship between school composition and characteristics of school process and their effect on mathematics achievement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 406428.

Verschelde, M., Hindriks, J., Rayp, G., & Schoors, K. (2010). Explaining social segregation in Belgium: an index decomposition approach. Consulté à l'adresse http://feb.kuleuven.be/eng/ew/papers_edupond/hindriks-rayp-schoors.pdf

Mots-Clés: Ségrégation, Belgique

Comment activer cognitivement un apprenant lors d'un exposé ?

Faulx Daniel * ¹, Cedric Danse * [†]

¹ Université de Liège (BELGIUM) (UAFA-ULg) – Université au Sart Tilman, Boulevard du Rectorat, 5, B32 4000 LIEGE, Belgique

1. Introduction et contexte général

Dans le monde des sciences de l'éducation, mais aussi dans la vie quotidienne, l'exposé oral fait l'objet d'un intérêt nouveau en tant que moyen et support à l'apprentissage (Marlot & Baquès, 2014).

Ces avancées scientifiques interviennent dans un contexte social actuel de forte présence du discours parlé dans les démarches d'apprentissage, que l'on se réfère aux formats traditionnels et encore très répandus que sont les cours, les conférences et les colloques ou aux applications plus contemporaines tels que les MOOCS, Youtube, les didacticiels vidéo, les formats courts comme les " Pecha Kucha ", les " thèses en 180 secondes " ou encore les virtuals classromms, TED conférences etc. Au vu de toutes ces applications, il apparaît aujourd'hui que la présentation orale d'un sujet reste un moyen incontournable de transmission de la connaissance.

Or, tout le courant pédagogique en formation des adultes a montré l'importance de rendre les apprenants acteurs de leur apprentissage (Knowles, 1980; Mucchielli, 2005). Dès lors, dans le cadre d'un exposé, désigné traditionnellement comme méthode " passive " ou " affirmative " (Dennerly, 2004), la question qui se pose est de savoir comment activer cognitivement un apprenant par un exposé (Faulx & Danse, 2015).

2. Cadre épistémologique et conceptuel

Du point de vue méthodologique, plusieurs dispositifs ont été mis en place pour faire émerger les résultats de recherche. D'une part, des interviews et focus group avec des étudiants suivant des cours à l'université ou en haute école ainsi qu'avec des personnes suivant des formations d'adultes. Dans tous les cas, ils ont assisté à des exposés réalisés par un enseignant ou un formateur. Par la suite, ils ont rencontré l'équipe de recherche pour identifier ce qui les a activés durant l'exposé en question. Dans certains cas, l'interview ou le focus group était précédé d'un rappel vidéo au cours duquel les étudiants revoyaient la séquence de cours filmée par notre équipe.

D'autre part, dans une perspective d'analyse de l'activité des experts (Zeitler & Bergerioux, 2008), des enseignants et formateurs ont été sélectionnés sur base d'une qualité reconnue par leurs pairs de " bons orateurs ". Leurs apports, fondés sur des entretiens semi-directifs, ont complété les données de la première phase.

Il s'agit donc d'une recherche inductive qui a permis, après les premières récoltes de données, de mobiliser différents courants théoriques et recherches empiriques. On citera notamment les

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: Cedric.Danse@ulg.ac.be

avancées contemporaines sur les liens entre formation/enseignement et langage par (Auriac-Slusarczyk, 2013). ; les recherches sur les exemples dans le discours pédagogique ou politique (Miéville, 1983 ; Angenot, 2014) ; la cognition incarnée et située, ...

La recherche revêt un caractère heuristique et exploratoire destiné à faire émerger des hypothèses de recherche. Par la suite, des travaux plus approfondis peuvent être menés. Ca a été le cas sur certaines découvertes notamment autour de l'importance des exemples, au sujet desquels des recherches plus spécifiques ont été conduites par notre équipe pour identifier ce qui, dans la mobilisation d'un exemple, stimule l'apprentissage et la motivation des apprenants.

Dans le cadre de cette communication, ce sont l'ensemble des découvertes au stade exploratoire qui seront présentées, les recherches sur les exemples ayant fait l'objet de publications par ailleurs (Fossion & Faulx, in press).

3. Résultats

Les résultats obtenus montrent que différentes actions de la personne qui réalise l'exposé sont de nature à stimuler ou non l'activité cognitive des apprenants. Elles ont été réparties en trois grandes catégories : les techniques d'animation de l'exposé, les techniques de mobilisation de la pensée et le recours au cas et aux exemples. Les techniques d'animation concernent la manière dont l'orateur parvient à générer une dynamique interactive – avec lui ou entre les participants – durant son exposé. Les techniques de mobilisation de la pensée regroupent l'ensemble des procédés qui visent à installer une activité cognitive individuelle chez la personne qui écoute, en l'aidant notamment à se projeter dans des situations futures ou à se poser des questions en dialogue virtuel avec elle-même. Enfin, la partie sur les cas et exemples traite de l'importance de l'illustration par des cas concrets comme support à la compréhension mais aussi à la motivation et l'investissement identitaire en formation.

4. Lien avec le thème du colloque

En adoptant le regard réflexif insufflé par les organisateurs du colloque, nous aborderons maintenant les raisons se poser une telle question ? Pourquoi chercher à identifier les traits d'un exposé qui active les apprenants ? Outre l'importance prise par l'exposé dans le contexte contemporain, notre but est situé à la fois dans une intention de compréhension et de proposition. En effet, dans une heuristique typique de la psychosociologie et de la sociologie clinique, on considère que comprendre et agir vont de pair. Ici, le but est à la fois de comprendre ce qui fait sens pour des apprenants, mais aussi de proposer des stratégies porteuses pour les enseignants et les formateurs de telle sorte que cette modalité d'apprentissage considérée comme passive puisse finalement contribuer au développement des personnes. C'est là un enjeu essentiel pour une formation et un enseignement de qualité.

5. Bibliographie

Angenot, M. (2014). L'exemplum dans l'idéologie, ou : l'Affaire Dreyfus avant 1894. In Danblon, E., Ferry, V., Nicolas, L. & Sans, B. (eds). (2014). *Rhetoriques de l'exemple. Fonctions et pratiques*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comte, 39-59.

Auriac-Slusarczyk, E. (2013). *Apprendre et former : la dimension langagière*. Paris : Dunod.

Dennerly, M. (2004). *Réforme de la formation professionnelle*. Paris, ESF

Fossion, G., & Faulx, D.(in press). Comment la participation à une recherche contribue au développement professionnel : le cas des exemples à l'Université. *Recherches Qualitatives*

Knowles, M. S. (1980). The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.

Mucchielli, R. (1982). Les Méthodes actives dans la pédagogie des adultes. Paris : ESF

Zeitler, A. & Bergerioux, L (2008). Former des experts, une mission impossible ? *Education Permanente*, 174, 25-37.

Mots-Clés: Exposé, apprentissage, activité cognitive

Les politiques scolaires de déségrégation ethnique

Jérôme Deceuninck * ¹

¹ Université Catholique de Louvain (UCL) – Place de l'Université 1 - 1348 Louvain-La-Neuve, Belgique

Le débat polémique au sein de la communauté scientifique (Fassin, 2011; Lagrange, 2011) provoqué par la parution de l'ouvrage de Hugues Lagrange (Lagrange, 2010), " Le déni des cultures ", est selon nous symptomatique du malaise qui perdure autour de la prise en compte des catégories ethniques dans l'explication des phénomènes sociaux (Felouzis & Fouquet-Chauprade, 2013).

En tant qu' " objet frontière " (Payet & Henriot-Van Zanten, 1996), l'ethnicité et son usage à des fins scientifiques ou politiques ne peut être, selon nous, correctement interprétée qu'à l'aune d'une prise en compte des différents contextes et champs disciplinaires – sciences politiques, sociologie, psycho-sociologie - où elle se déploie.

L'objet de cette communication sera de contextualiser les orientations prises par les politiques actuelles de lutte en faveur de la mixité scolaire en France, aux Etats-Unis, en Grande-Bretagne et en Belgique, par une description des traditions politiques et sociologiques qui ont pu, à nos yeux, affecter ces orientations.

Nous reviendrons notamment sur l'implication des différentes conceptions de la citoyenneté (universalisme et multiculturalisme) et leur impact, particulièrement en France étant donné l'idéal républicain, sur la statistique publique et la connotation paradoxalement négative du multiculturalisme en Europe continentale (Felouzis & Fouquet-Chauprade, 2013; Sabbagh, 2004a; 2004b). Nous montrerons également comment les traditions sociologiques de Durkheim et de l'Ecole de Chicago peuvent participer à expliquer la construction tardive de l'ethnicité comme objet légitime de recherche dans cette même région. Nous aurons également à cœur de décrire le caractère particulièrement politisé des recherches en psychologie sociale qui depuis 1954 servent régulièrement d'arguments de légitimation ou de délégitimation des politiques de " déségrégation " scolaire, en particulier aux Etats-Unis (Schofield, 1991).

Fassin, D. (2011). Qu'il ne suffit pas d'être politiquement incorrect pour être scientifiquement fondé. *Revue Française De Sociologie*, 52(4), 777–11. <http://doi.org/10.3917/rfs.524.0777>

Felouzis, G., & Fouquet-Chauprade, B. (2013). Le "savant" et l'ethnicité : essai de construction d'un objet sociologique. *International Journal of Violence and Schools*, 19, 8–26.

Lagrange, H. (2010). *Le déni des cultures*. Paris: Seuil.

Lagrange, H. (2011). Réponse à Didier Fassin. *Revue Française De Sociologie*, 52(4), 787–11. <http://doi.org/10.3917/rfs.524.0787>

Payet, J.-P., & Henriot-Van Zanten, A. (1996). L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques. *Revue Française De Pédagogie*, 117, 87–149. <http://doi.org/10.3406/rfp.1996.1186>

*Intervenant

Sabbagh, D. (2004a). Discrimination positive et desegregation les categories operatoires des politiques d'integration aux Etats-Unis. *Sociétés Contemporaines*, 53(1), 85–16. <http://doi.org/10.3917/soco.053.00>

Sabbagh, D. (2004b). Nationalisme et multiculturalisme. *Critique Internationale*, 23(2), 113–13. <http://doi.org/10.3917/cii.023.0113>

Schofield, J. W. (1991). School Desegregation and Intergroup Relations. *Review of Research in Education*, 17, 335–409.

Mots-Clés: inégalités scolaires, politiques éducatives, ségrégation, mixité

Choisir son école dans le contexte de la réforme des inscriptions en Belgique francophone. D'un appariement personnalisé à un appariement bureaucratisé

Jérôme Deceuninck ^{*† 1}, Hugues Draelants ^{* ‡ 1}

¹ Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation (Girsef) – Place Montesquieu, 1/14 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

Le système belge est caractérisé par un mode de gouvernance qualifié de quasi-marché (Vandenbergh, 2010), reposant sur une liberté de choix des établissements par les parents, par une large autonomie laissée aux écoles ainsi que par un financement proportionnel de ces dernières au nombre d'élèves qui y sont inscrits. Les recherches ont établi que la présence de ce mode de gouvernance expliquait de manière significative le caractère particulièrement ségrégatif du système belge (Delvaux & Maroy, 2009; Dupriez & Dumay, 2011). Depuis les années 90, les gouvernements successifs de la Communauté française de Belgique ont donc édicté une série de décrets en vue d'encadrer davantage le marché afin d'y réintroduire davantage de mixité et d'équité. Une de ces réformes consiste en une standardisation de la procédure d'inscription en première année de l'enseignement secondaire.

Nous avons utilisé ce contexte de réforme pour tenter d'éclairer les comportements des parents des classes moyennes de la région bruxelloise en matière de choix d'établissement. Les choix de ce terrain d'enquête et de cette population singulière sont justifiés par la tension particulièrement forte entre l'offre et la demande qui règne à Bruxelles et par le fait que cette réforme impact singulièrement les classes moyennes, traditionnellement très attachées au fait de contrôler la destinée scolaire de leurs enfants étant donné l'importance que cette dernière revêt dans le maintien voire le progrès de leur position dans la structure sociale (Henriot-Van Zanten, 2009).

L'analyse du matériau récolté au cours de 27 entretiens semi-directifs nous a permis de définir 3 profils de parents au sein de ce marché local qui se différencient principalement par leur propension respective à vouloir singulariser et individualiser leur choix d'établissement. L'objet de notre communication sera de présenter ces profils ainsi que les adaptations stratégiques observées parmi ces parents dans le contexte de cette standardisation de la procédure d'inscription en relation avec la problématique de la ségrégation.

Regard réflexif sur la question de recherche

Ce sont les remous sociaux (manifestations, création de lobbies de parents) et politiques (départs de deux ministres de l'enseignement successifs) provoqués par cette réforme dont l'objectif premier – réintroduire davantage de mixité sociale dans le système éducatif – nous semblait difficilement attaquant sur le plan éthique qui nous ont poussés à nous intéresser aux discours à ce sujet des principaux acteurs que sont les parents d'élèves.

*Intervenant

†Auteur correspondant: jerome.deceuninck@uclouvain.be

‡Auteur correspondant: hugues.draelants@uclouvain.be

Références bibliographiques

Delvaux, B., & Maroy, C. (2009). Débat sur la régulation des inscriptions scolaires en Belgique francophone : où se situent les désaccords ? *Les Cahiers De Recherche Du Girsef*, 68, 1–30.

Dupriez, V., & Dumay, X. (2011). Les quasi-marchés scolaires : au bénéfice de qui ? *Revue Française De Pédagogie*, 176(Juillet-Septembre), 83–100.

Henriot-Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école*. Presses Universitaires de France - PUF.

Vandenberghe, V. (2010). Combining Market and Bureaucratic Control in Education: An answer to market and bureaucratic failure? *Comparative Education*, 35(3), 271–282. <http://doi.org/10.1080/03050069>

Mots-Clés: Choix de l'école, Quasi marché, Régulations

Rapport au savoir en physique des professeurs des écoles

Anne-Amandine Decroix * ¹, Isabelle Kermen *

2

¹ Laboratoire de Didactique André Revuz (LDAR) – Université d’Artois, Université de Cergy-Pontoise, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne (UPEC), Université de Rouen – Université Paris Diderot - Paris 7 Bâtiment Condorcet, 10 rue Alice Domon et Léonie Duquet, Case Courrier 7086 - 75205 Paris Cedex 13, France

² Laboratoire de Didactique André Revuz (LDAR) – Université d’Artois, Université Paris VII - Paris Diderot : EA4434, Université de Rouen, Université de Cergy Pontoise, Université Paris XII - Paris-Est Créteil Val-de-Marne (UPEC) – Université Paris Diderot - Paris 7 Bâtiment Condorcet, 10 rue Alice Domon et Léonie Duquet, Case Courrier 7086 - 75205 Paris Cedex 13, France

Les rapports des évaluateurs institutionnels (MEN 2013) sur la pratique des Professeurs des Ecoles (désignés ci-après PE) en physique relèvent plus d’un simple constat que d’une réelle compréhension. Les PE sont polyvalents ; le domaine scientifique n’est pas forcément privilégié dans leur formation initiale. On peut donc questionner leur relation à la physique. L’objectif de cette recherche est de comprendre l’engagement des PE à enseigner cette discipline. Pour cela, nous cherchons à caractériser le rapport au savoir des PE en physique selon le cadre de l’approche socio-anthropologique développée par Charlot (1997, 1999, 2003). Ce rapport au savoir présente deux dimensions, épistémique (rapport à l’apprendre) et identitaire (rapport à soi, aux autres et au monde), modulées par une dimension sociale.

L’approche développée par Charlot est centrée sur l’élève ; des études reprennent cette approche et l’adaptent aux enseignants (Lorillot 2008, Maizière 2011, Pautal et al 2008). La dimension épistémique s’intéresse au rapport à faire apprendre et aux connaissances des PE (à enseigner, pédagogiques pour enseigner et disciplinaires) et la dimension identitaire au rapport à soi, aux autres et au monde. Nous cherchons à décrire ce rapport au savoir et à déterminer son influence sur la pratique déclarée des PE.

Des entretiens semi directifs ont été conçus, enregistrés et analysés à l’aide du logiciel Actogram. Des catégories émergentes sont créées dans les sous-dimensions du rapport au savoir après écoutes répétées et complètent les catégories a priori.

Les 14 PE constituant notre échantillon ont enseigné plusieurs années en cycle 3. L’analyse des entretiens montre que la dimension épistémique du rapport au savoir impacte les sous-dimensions identitaires de ce rapport au savoir, que ce soit le rapport à soi (manque de confiance pour enseigner), le rapport aux autres (déléguer l’acte d’enseigner, réduire l’apport du disciplinaire au minimum et vivre une séance d’investigation comme les élèves) ou le rapport au monde (physique absente de la vie quotidienne).

Il apparaît clairement que le rapport au savoir dans ses dimensions épistémique, identitaire et sociale influence la pratique de classe déclarée de l’enseignant puisque certains thèmes du programme ne sont pas abordés et que la mise en œuvre de la démarche pédagogique préconisée

*Intervenant

(démarche d'investigation) n'est pas toujours effective.

Une suite de ce travail serait d'observer des pratiques de classe des PE en physique afin d'identifier leur rapport au savoir dans cette discipline " in situ ". Une réelle connaissance du rapport au savoir des PE en physique permettrait de proposer des pistes adaptées pour améliorer chez les PE la compréhension des concepts, lois, modèles en physique, qui seraient investies en formation initiale et continue.

Charlot, B. (1997). Du rapport au savoir, éléments pour une théorie. Paris : Anthropos.

Charlot, B. (1999). Le rapport au savoir. In J. Bourdon (dir), Éducation et formation : recherches et politiques éducatives (pp.17-34). Paris : CNRS éditions.

Charlot, B. (2003). La problématique du rapport au savoir. In S. Maury & M. Caillot (dir), Rapport au savoir et didactiques (pp. 33-50). Paris : Fabert.

Lorillot, V. (2008). L'enseignement des Sciences physiques en série Arts Appliqués. Étude curriculaire et analyse de rapports aux savoirs d'enseignants d'Arts Appliqués et de Sciences Physiques. Contribution à l'étude de la construction des identités professionnelles. Thèse de doctorat, Université Paris Descartes.

Maizières, F. (2011). Rapport au savoir musical des professeurs des écoles et pratiques d'enseignement: un transfert parfois complexe. Éducation et didactique, 5(2), 53-64.

Ministère de l'Éducation Nationale (2013). Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008. Rapport n° 2013-066.

Pautal, E., Venturini, P., & Dugal, J.-P. (2008). Prise en compte du rapport au savoir pour mieux comprendre un système didactique. Un exemple en SVT à l'école élémentaire. Didaskakia, 33, 63-88.

Mots-Clés: rapport au savoir, professeurs des écoles, physique

Rapport aux savoirs scientifiques : une clé pour comprendre l'engagement des professeurs des écoles à enseigner ces disciplines

Anne-Amandine Decroix * ^{1,2}, Françoise Chenevotot *

2

¹ Laboratoire de Didactique André Revuz (LDAR) – Université d'Artois – Université Paris Diderot - Paris 7 Bâtiment Condorcet, 10 rue Alice Domon et Léonie Duquet, Case Courrier 7086 - 75205 Paris Cedex 13, France

² Laboratoire de Didactique André Revuz (LDAR) – Université d'Artois, Université de Cergy-Pontoise, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne (UPEC), Université de Rouen – Université Paris Diderot - Paris 7 Bâtiment Condorcet, 10 rue Alice Domon et Léonie Duquet, Case Courrier 7086 - 75205 Paris Cedex 13, France

Ce symposium est le fruit du travail d'une équipe de recherche dont les membres sont impliqués dans la formation des enseignants. L'objectif des communications présentées est de comprendre l'engagement des Professeurs des Écoles (PE) à enseigner des disciplines scientifiques à l'école primaire en France. Les deux premières communications présentent une étude du rapport au savoir des PE en mathématiques et en physique selon l'approche socio-anthropologique développée par Charlot. La troisième communication en tire une analyse comparative.

Ce symposium vise à répondre à deux questions. Comment l'approche socio-anthropologique du rapport au savoir permet-elle de comprendre l'engagement des PE à enseigner les mathématiques et la physique ? Quel est le bien-fondé de comparer le rapport au savoir dans deux disciplines scolaires, les mathématiques et la physique ?

1. Notre choix : l'approche socio-anthropologique

Il existe différentes approches du rapport au savoir (clinique, anthropologique et socio-anthropologique).

L'approche clinique (Beillerot 1989) est centrée sur le sujet et son histoire subjective. Comme le remarque Venturini (2007, pp.156), cette approche étudie des " *mécanismes inconscients à caractère plus individuel* " ; ce n'est pas ce que nous souhaitons appréhender.

L'approche anthropologique s'intéresse à un objet de savoir bien précis, à la construction du rapport personnel d'un individu à cet objet, à son évolution sous la contrainte des institutions (Chevallard 1992). Mais l'étude des liens entre les rapports personnel et institutionnel ne suffit pas à comprendre l'implication de l'enseignant et la manière dont il mobilise ses savoirs.

L'approche socio-anthropologique est centrée sur le sujet, envisagé comme un être social. Le rapport au savoir présente une dimension épistémique qui regroupe les relations au savoir-objet dans l'acte d'apprendre et une dimension identitaire qui caractérise les relations entretenues par le sujet lorsqu'il est confronté à l'apprendre. Ces deux dimensions sont modulées par une dimension sociale (Charlot 1997, 2003). L'approche socio-anthropologique permet de cerner des

*Intervenant

rapports aux savoirs en prenant en compte leurs spécificités épistémologique, cognitive et didactique ce qui semble particulièrement adapté ici.

L'approche développée par Charlot est centrée sur l'élève. Toutefois, des recherches en didactique reprennent ce cadre pour analyser le rapport au savoir d'enseignants. Lorillot (2008) et Magendie (2004) s'intéressent au rapport au savoir disciplinaire des enseignants en tant qu'apprenants (anciens élèves ou se formant). Pautal et al (2008) et Maizières (2011) conçoivent aussi le rapport au savoir comme une relation à "l'enseigner" ou au "faire apprendre". Cette adaptation nous semble pertinente pour développer notre travail sur les enseignants du premier degré.

2. Intérêt de comparer les rapports au savoir dans deux disciplines

Alors que les réformes se succèdent, le principe de la polyvalence des PE est maintenu. Mais comment les PE articulent-ils les différentes disciplines scolaires ?

Les institutions mettent fortement l'accent sur la capacité des PE à tisser des liens entre les disciplines. Alturkmani et al (2014) ont montré que l'affinité disciplinaire a un fort impact sur l'affinité didactique, ce qui questionne l'interdisciplinarité. Face à ces questions complexes, nous faisons l'hypothèse qu'une meilleure connaissance du rapport au savoir de PE en mathématiques et en physique sera un levier pour former les maîtres à l'interdisciplinarité ainsi que le préconisent les institutions.

3. Organisation

En réponse à l'appel à contributions de l'AREF 2016, nous interrogeons nos questions de recherche dans une triple démarche de compréhension (genèse des questions de recherche), d'évaluation (type de questionnement et type de rapport au monde) et surtout de proposition (interprétation d'un phénomène complexe sur la base de recherches parcellisées menées à partir d'angles disciplinaires différents).

Présentation des communications

- Rapport au savoir en Physique des Professeurs des Ecoles
- Rapport au savoir en Mathématiques des Professeurs des Ecoles
- Comparaison des rapports au savoir en mathématiques et en physique de professeurs des écoles

Discussion avec le discutant B. Calmettes

Le symposium comportera deux phases : une présentation successive des trois communications, puis une discussion amorcée par un exposé du discutant (15 minutes) et poursuivie lors d'une table ronde (15 minutes) réunissant le discutant et les auteurs des communications.

4. Bibliographie

Alturkmani, M.-D., Trouche, L., Morge, L. (2014). Affinité disciplinaire et didactique : le cas des professeurs de physique-chimie en formation, 8e rencontres scientifiques de l'ARDIST Marseille 2014, *SKHOLÉ*, 18(1), p.133-139.

Beillerot, J. (1989). Le rapport au savoir : une notion en formation, *Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques*. Paris : Ed. Universitaires.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Charlot, B. (2003). La problématique du rapport au savoir. In S. Maury & M. Caillot (dir), *Rapport au savoir et didactiques* (pp. 33-50). Paris : Fabert.

Chevallard, Y. (1992). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. In S. Maury & M. Caillot (dir), *Rapport au savoir et didactiques*, (pp. 182-197). Paris : Fabert.

Lorillot, V. (2008). *L'enseignement des Sciences physiques en série Arts Appliqués. Étude curriculaire et analyse de rapports aux savoirs d'enseignants d'Arts Appliqués et de Sciences Physiques. Contribution à l'étude de la construction des identités professionnelles*. Thèse de doctorat, Université Paris Descartes.

Magendie, (2004). *Rapport à l'apprendre et pratiques d'enseignement de professeurs d'école : études de cas en mathématiques*. Mémoire de DEA, non publiée, Université Toulouse-le-Mirail-Toulouse II.

Maizières, F. (2011). Rapport au savoir musical des professeurs des écoles et pratiques d'enseignement: un transfert parfois complexe. *Éducation et didactique*, 5(2), 53-64.

Pautal, E., Venturini, P., & Dugal, J.-P. (2008). Prise en compte du rapport au savoir pour mieux comprendre un système didactique. Un exemple en SVT à l'école élémentaire. *Didaskakia*, 33, 63-88.

Venturini, P. (2007). *L'envie d'apprendre les sciences: motivation, attitudes, rapport aux savoirs scientifiques*. Paris : Fabert.

Mots-Clés: rapport au savoir, professeurs des écoles, physique, mathématiques

Une formation des enseignants intégrant la didactique et la pédagogie, la recherche et les réalités du terrain, la théorie et la pratique...Chiche ?

Xavier Dejemeppe ^{*† 1}, Marc Degand ^{* ‡ 1}, Benoît Claus ^{* § 2}

¹ Haute école Louvain en Hainaut (Helha) – Belgique

² Haute Ecole Provinciale de Hainaut-Condorcet – Belgique

La formation des maitres en Communauté française de Belgique est cadrée par différentes dispositions légales et des référentiels de compétences. Nous développerons un questionnaire sur la volonté de changement de la Formation Initiale (FI) en lien avec les pratiques de nos Hautes Ecoles (HE). La caractéristique importante commune de ces formations en HE est la simultanéité de la formation d'enseignant, par opposition à la formation consécutive de la filière 4 en université qui forme d'abord un spécialiste " matière " avant de former un enseignant. Un projet du Gouvernement de la Communauté française entend en effet réformer la formation initiale, notamment en masterisant toutes les filières de formation et en redéfinissant, par la même occasion, les axes de formations. Il y a semble-t-il une volonté[1] de mieux intégrer la formation disciplinaire, didactique et pédagogique des futurs maitres. Mais aussi de mieux répondre aux attentes des enseignants de terrain et des étudiants en FI. Nous pensons plus particulièrement à la diffusion -si possible didactisée- des savoirs issus de la recherche, aux possibilités de recherches collaboratives entre HE et universités, aux liens entre FI et continuée, etc.

Les recherches en Sciences de l'éducation, notamment celles qui touchent à la formation des enseignants (Altet, 2008 ; Paquay, 2004 ; Beckers, 2011, etc.), constituent en quelque sorte la " matrice " à partir de laquelle sont pensées les réformes actuelles. Or, cette matrice évolue, même si les enseignants en charge de la formation n'en sont pas nécessairement conscients. Chacun sait que l'implantation d'une réforme ne peut se faire sans l'assentiment ni l'accompagnement des acteurs concernés. C'est donc bien sur la qualité du rapport entre recherche et pratiques (tant en formation initiale que sur le terrain professionnel) que nous situerons notre questionnaire.

Notre communication questionnera d'abord le concept de didactique et ses rapports avec la (les) discipline(s) de référence. Jusqu'ici, les documents officiels limitaient la formation didactique au processus de "transposition didactique" des savoirs experts ou professionnels (Rogalski et Samurçay, 1994) plus que savants (Chevallard, 1985 ; Joshua, 1996), ce qui permettait de mieux intégrer la formation didactique à la formation disciplinaire (Perrenoud, 1998). Depuis, le champ didactique s'est ouvert à d'autres objets qui sont à la croisée des disciplines didactiques et pédagogiques (Perrenoud, 2009) parmi lesquels la question de l'évaluation, les processus d'apprentissage ou le rapport au savoir dans le champ de la discipline de référence.

Forts de cette ouverture conceptuelle, nous questionnerons la différenciation des quatre filières de

*Intervenant

†Auteur correspondant: dejemepex@helha.be

‡Auteur correspondant: degandm@helha.be

§Auteur correspondant: benoit.claus@condorcet.be

formation initiale, notamment sur la place du curseur entre enseignant généraliste et enseignant spécialisé dans une famille de branches ou une branche unique. La "boîte noire" de la structuration de l'enseignement obligatoire et des formations d'enseignants qui y sont associées met en évidence un enjeu essentiel : quel type de professeurs à chaque tranche d'âge ?

La réflexion sur ces questions sera menée et illustrée en prenant appui sur l'expérience de terrain des collègues de nos trois HE.

Un questionnaire diffusé auprès des enseignants en charge de la formation initiale permet de mieux mesurer les représentations sociales (Jodelet & Moscovici, 1990) partagées par les différents acteurs et montre combien certains éléments conceptuels, comme la notion de compétence, ne reçoivent pas une définition univoque (Roegiers, 2004 : 101-115 ; Duroisin et al. 2011 ; Aubert-Lotarski et al., 2014). Quels que soient les concepts abordés, il existerait au contraire des définitions solidement ancrées en fonction de la culture disciplinaire des acteurs (Saussez, 2009), ce qui pose question au regard de l'unicité du métier et de l'identité enseignante (généraliste ou spécialiste disciplinaire) en rapport avec les tranches d'âge dans lesquelles il exerce.

D'autre part, toujours avec notre posture d'enseignants-chercheurs, nous essayerons de prendre la mesure de l'écart entre les objets de la recherche et les besoins du terrain. Il y a par exemple une abondante littérature experte - souvent accessible (Scallon, 2005 ; Vial, 2012) - sur l'évaluation mais qu'en est-il de ses effets de percolation tant dans les HE que dans l'enseignement obligatoire ? Ou encore, quels sont les outils conceptuels ou les grilles d'analyse produits par la recherche et réellement mobilisables par les formateurs d'enseignants et par les enseignants eux-mêmes (Godet, 2013) ?

C'est donc avec une posture un peu différente, mais en assumant notre responsabilité d'enseignants-chercheurs en FI d'enseignants, que nous pourrions contribuer à éclairer la question de ce symposium.

Bibliographie

Chevallard, Y. (1985). La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Duroisin, N., Soetewey, S., & Demeuse, M. (2011). Au carrefour du curriculum prescrit et du curriculum implanté : polémique et polysémie autour du terme de compétence en Fédération Wallonie-Bruxelles. In 24e Colloque-international de l'ADMEE-Europe. L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel (pp. 11-19). Luxembourg ville. Luxembourg

Godet, R., (2013). Besoins actuels, émergent et à venir de la formation initiale des enseignants, Bulletin N°32 du CIFEN, ULg.

Jodelet, D., & Moscovici, S. (1990). Les représentations sociales dans le champ social. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 3, 285-288.

Joshua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? In C. Raisky & M. Caillot (Eds), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (pp. 61-73). Bruxelles : De Boeck.

Paquet, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P. (dirEds.). (2012). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, de Boeck, 4ème édition.

Perrenoud, Ph. (2002). Les disciplines de référence en formation des enseignants. In W. H^orner et al. (Eds.), *Berufswissen des Lehrers und Bezugswissenschaften der Lehrerbildung* (pp. 199-224). Leipzig : Leipziger Universit^at Verlag.

Rogalski, J., & Samurçay, R. (1994). Modélisation d'un " savoir de référence " et transposition didactique dans la formation de professionnels de haut niveau. In G. Arsac et al. (Eds), *La transposition didactique à l'épreuve* (pp. 35-71). Grenoble : La Pensée sauvage.

Saussez, F. (2009). Entre disciplines scolaires et disciplines universitaires, l'affiliation des enseignants de l'enseignement secondaire supérieur en devenir à des cultures disciplinaires. In R.

Vause, A. (2010). Le processus de construction de la connaissance ouvragée des enseignants. In *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n^o 82.

Vial, Michel. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation, méthodes dispositifs, outils*, Bruxelles : De Boeck.

Voir les rapports préliminaires du Pacte d'excellence

Mots-Clés: Formation des enseignants – didactique et pédagogie, Recherche, théorie, pratique

Devenir enseignant-e du premier degré : l'accès à un emploi par socialisations incitatives

Céline Delcroix ^{*† 1,2}

¹ Association de Recherche sur le genre en éducation et formation (ARGEF) – N – France

² Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Transformations des pratiques Éducatives et des pratiques Sociales (LIRTES) – Université Paris Est (UPE) : EA7313 – LIRTES équipe d'accueil 7313
Bureau 405 Bâtiment La Pyramide 80 avenue du Général de Gaulle 94009 Créteil cedex, France

Des idées reçues sur le monde enseignant sont toujours largement véhiculées. Une idée reçue est que c'est un métier "féminin", on en trouve trace dans des formules telles que "prof, c'est bien pour une femme", ce qui implique évidemment que c'est "moins bien pour un homme". D'autant qu'en France, les enseignant-e-s du premier degré sont composés de 81,4% de femmes et 18,6% d'hommes en 2014. En outre, l'élévation du niveau de recrutement avec la masterisation ne serait, outre une réponse à une harmonisation européenne (Bologne, 1999), qu'une accélération de phénomènes anciens et pérennes. Ainsi, le recrutement des enseignant-e-s est devenu plus endogène dans le secteur public et a conduit à une élévation du milieu sociale de ces derniers (Esquieu, 2006). La masterisation aurait engendrer une réelle fracture sociale en excluant des étudiant-e-s issu-e-s des milieux populaires et renforcer la mise en place d'une typologie d'enseignant-e-s (à savoir une femme issue de milieu favorisée et ancienne bonne voire très bonne élève, c'est ce que déclarent 72% des enseignant-e-s (Esquieu, 2006, p.2). Cette dissymétrie numérique souligne, pour nous, de quelle façon le système de genre (Marro, 2012 : 74) structurent les socialisations pré-requises pour accéder à ce groupe professionnel.

C'est pourquoi, à la suite de notre recherche exploratoire sur l'accès des hommes au métier d'enseignant du premier degré, nous souhaitons présenter une recherche quantitative par questionnaires contextualisée géographiquement afin de mieux saisir comment s'agrègent différents types de socialisations (primaires, juvéniles, "primaires spécifiques" (Charles, 2012 : 19) et secondaires) avec les logiques institutionnelles de sélection (avec les activités para scolaires et para éducatives) et façonnent le choix des nouveaux enseignant-e-s de l'académie de Créteil. Car, le contexte politique du concours exceptionnel offre une possibilité nouvelle d'investigation en termes numériques, d'autant que l'académie de Créteil est une des moins attractive en raison de difficultés socio-économiques de ses publics (DEPP, 2015). D'autre part, réaliser l'étude à travers l'institution qui les forme nous permet d'obtenir une image de cette population proche de son choix d'accès au métier et à un moment précis du parcours biographique de chacun et chacune.

Liens avec le thème transversal : à quelles questions cherchons-nous à répondre ?

Le corps des enseignant-e-s du primaire a été façonné tout au long de son histoire par son recrutement ce qui a concouru à définir son identité professionnelle. Si cette élaboration d'un corps d'État fut longue et sinueuse, les enseignant-e-s ont été marqué-e-s par les différentes vagues de recrutement dans leur identité et dans leur accès au métier.

De plus, l'enseignement primaire est un espace professionnel marqué par des attributions de sexe : on attendra douceur et compréhension des unes, autorité et raison des autres. Cette

*Intervenant

†Auteur correspondant: delcroix.celine@gmail.com

sexuation du métier conduit à réinterroger les rapports sociaux de sexe.

Qui sont donc ces femmes et ces hommes qui aujourd'hui embrassent la carrière de professeur-e des écoles ?

Bibliographie

DEPP (2015) "Concours de professeurs des écoles dans l'enseignement public : deux fois plus de recrutements externes en 2014" note d'information.

Esquieu Nadine (2006) " Les enseignants des écoles publiques et la formation " Note d'information, n°06.17, p1-6.

Frédéric Charles (2012) " Les différents types de socialisation à l'oeuvre dans le recrutement des professeurs du secondaire en Angleterre et en France " in P.Guibert & P.Périer, La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire, PUR : Rennes.

Marro C. (2012) " Dépendance-Indépendance à l'égard du genre. Penser l'égalité des sexes au-delà de LA différence ". Recherche et Formation, 69, p.65-80

Mots-Clés: identité professionnelle, genre, enseignement primaire

Analyse d'activités menées sur des tâches numériques au premier degré de l'enseignement secondaire

Geoffrey Delcroix ^{*† 1}, Bruno De Lièvre[‡], Gaëtan Temperman[§]

¹ Université de Mons - UMONS (BELGIQUE) – Belgique

En s'appuyant sur un croisement entre cinq dimensions théoriques, nous questionnons les activités numériques menées au premier degré de l'enseignement secondaire par des enseignants et leurs élèves. Plus précisément, l'objectif poursuivi est de s'interroger sur les éléments psychopédagogiques et didactiques de ces activités qui peuvent expliquer les difficultés rencontrées par les élèves en résolution de tâches numériques complexes.

1. CADRAGE

Entre septembre et décembre 2014, six enseignants ont chacun dispensé entre 39 et 42 heures de cours dans le domaine des nombres (en excluant la partie algébrique) auprès d'une classe de 1^{re} année et d'une classe de 2^e année de l'enseignement secondaire. Les séances sont filmées et décodées selon un devis méthodologique précis.

Nous questionnons ici les activités menées en classe par le biais d'un croisement entre cinq dimensions théoriques. À travers cette analyse, nous essayons de répondre à la question de recherche : " Quels éléments psychopédagogiques et didactiques de ces activités peuvent expliquer les difficultés rencontrées par les élèves en résolution de tâches numériques complexes ? ".

Une tâche complexe met en œuvre une combinaison non étudiée de plusieurs connaissances apprises et de procédures automatisées. Elle nécessite l'élaboration de stratégies et fait appel à une ou plusieurs ressources. Elle s'oppose à une tâche simple qui se situe plutôt à un niveau taxonomique de restitution, de reproduction et/ou d'application. Une activité désigne, quant à elle, ce qui est accompli par une personne. Elle est relative à ce que développe cette personne lors de la résolution d'une tâche simple ou complexe (Robert & Rogalski, 2002). Une activité doit donc être vue à la fois comme résultat et comme processus.

Le support employé en classe est un manuel spécifiquement élaboré dans le cadre de cette recherche.

2. MÉTHODOLOGIE

Notre étude vise à éclairer les relations entre l'enseignement de concepts numériques et leur

*Intervenant

†Auteur correspondant: delcroixgeoffrey@hotmail.com

‡Auteur correspondant: bruno.delievre@umons.ac.be

§Auteur correspondant: gaetan.temperman@gmail.com

apprentissage à l'aide du modèle de la double approche (Robert & Rogalski, 2005). Ce modèle possède cinq composantes : cognitive (se déduit des choix des contenus), médiative (se déduit des choix des déroulements), personnelle (expériences, formations...), institutionnelle (programmes, horaires...) et sociale (prise en compte des classes, des collègues...). Le degré d'analyse retenu ne s'appuie que sur les deux premières composantes.

Chaque leçon est filmée par caméra. Le décodage des activités s'inscrit suivant un croisement entre cinq dimensions théoriques : la dialectique outil/objet de Douady (1986), le modèle du théoricien/technicien et de l'artisan/constructeur inspiré de Paquay et al. (2002), les registres de représentations sémiotiques de Duval (1995), les modèles hypothétiques relatifs au changement conceptuel (Chi, 1997 ; diSessa, 1993 ; Posner & al., 1982 ; Vosniadou, 1994), et la théorie de la charge cognitive de Sweller (2003).

Ce mode d'analyse nous permet de mettre en évidence le degré d'importance porté par un enseignant quant à l'étude conceptuelle et procédurale d'une notion (suivant les dimensions applicative et constructive), au nombre et aux types de changements de registres sémiotiques utilisés, au recours à des outils technologiques, à la durée consacrée à la mise en recherche, à une approche par champs globaux plutôt que par champs locaux, à la cartographie a priori des connaissances nécessaires à la résolution ultérieure de tâches complexes.

3. RÉSULTATS

En amont, nous pouvons observer qu'aucun des six enseignants n'effectue a priori une cartographie des savoirs et savoir-faire nécessaires à la résolution ultérieure de tâches complexes. Le choix des tâches ne s'effectue que sur base des axes de compétences.

Les activités menées en classe par les enseignants occupent en moyenne entre 90% et 95% du temps d'une séance d'enseignement/apprentissage. Les enseignants consacrent en moyenne moins de 10% (entre 5,2% et 12,4%) du temps à développer des activités relatives à la dimension conceptuelle d'une notion. Moins de 6% (entre 2,7% et 7,9%) du temps sont consacrés à la construction des procédures avec les élèves. De plus, hormis la calculatrice, tant les enseignants que les élèves n'emploient aucun outil technologique (excel, tableau interactif...).

Le nombre moyen de changements de registres sémiotiques est de 7. Les enseignants se limitent principalement au passage du numérique vers la langue naturelle, et inversement. Les registres à caractère visuel sont très rarement employés. Pour terminer, signalons que l'approche par champs locaux est préférée à l'approche par champs globaux (5,5% contre 94,5%).

Autrement dit, les activités d'enseignement/apprentissage analysées en classe se caractérisent par une étude isolée (par champs locaux) et non cartographiée au préalable des concepts et des procédures (applicatives et non constructives) numériques. Celles-ci sont gérées très majoritairement par les enseignants. Les activités menées par les élèves s'inscrivent essentiellement dans une sphère procédurale, articulée autour de deux registres sémiotiques, à travers laquelle les outils technologiques ont peu de place.

4. BIBLIOGRAPHIE

Chi, M.T.H. (1997). Creativity : Shifting across ontological categories flexibly. In Ward, T.B., Smith, S.M., & Vaid, J. (Eds), Creative thought : An investigation of conceptual structures and processes. Washington D.C. : American Psychological Association.

- diSessa, A.A. (1993). Toward an epistemology of physics. *Cognition and instruction*, 10, pp. 105-225.
- Douady, R. (1986). Jeu de cadres et dialectique outil-objet. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7(2), pp. 5-31.
- Duval, R. (1995). *Sémiosis et pensée humaine: registres sémiotiques et apprentissage intellectuels*. Berne: Peter Lang.
- Paquay L., Carlier G., Colles L., Huynen A.-M. (Ed.), *L'évaluation des compétences chez l'apprenant. Pratiques, Méthodes et Fondements, Actes du Colloque du 22 novembre 2000*. Presses Universitaires de Louvain - UCL, 2002
- Posner, G.J., Strike, K.A., Hewson, P.W., & Gertzog, W.A. (1982). Accommodation of a scientific conception : Towards a theory of conceptual change. *Science Education*, 66(2), pp. 211-227.
- Robert, A., & Rogalski, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 2(4), pp. 505-528.
- Robert, A., & Rogalski, J. (2005). A cross-analysis of the mathematics teacher's activity. An example in a French 10th-grade class. *Educational Studies in mathematics*, 59, pp. 269-298.
- Rogalski, J. (2008). Le cadre général de la théorie de l'activité. Une perspective de psychologie ergonomique. Des compléments sur les théories de l'activité et du développement, pour l'analyse des pratiques des enseignants et des apprentissages des élèves. In F. Vandebrouck (Éd.), *La classe de mathématiques : activités des élèves et pratiques des enseignants* (pp. 23-30 & pp. 429-459). Toulouse: Octarès.
- Sweller J. (2003). Evolution of human cognitive architecture. In Ross, B. (Eds.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 43, pp. 215-266). San Diego, CA : Academic Press.

Mots-Clés: mathématiques, modèle de la double approche, dialectique outil/objet, enseignant artisan/technicien, registres de représentations sémiotiques, changement conceptuel, charge cognitive

Effets potentiels du positionnement d'enseignants et d'étudiants dans un contexte d'enseignement-apprentissage

Geoffrey Delcroix ^{*† 1}, Marie Dumont ^{* ‡}, Véronique Persoons ^{* §}, Gaëtan
Temperman[¶], Bruno De Lièvre^{||}

¹ Université de Mons - UMONS (BELGIQUE) – Belgique

Ce symposium s'inscrit dans l'axe "comprendre" de ce colloque. Il est composé de trois communications issues respectivement du domaine de l'aide à la réussite, de la didactique des mathématiques et de la didactique du français. Les publics ciblés appartiennent tantôt au BLOC 1 de l'enseignement supérieur non universitaire, tantôt au premier degré de l'enseignement secondaire. Notre objectif est de questionner des dispositifs pédagogiques qui s'articulent autour de la question transversale : "Quels peuvent être les effets du positionnement de l'enseignant et de l'étudiant dans un contexte d'enseignement-apprentissage ?" (Boyer R. & al., 2001 ; Trinquier M.-P. & Terrisse A., 2004). Autrement dit, notre interrogation porte tant sur la posture des étudiants et des enseignants à l'approche d'un apprentissage de savoirs et de compétences, que lors des activités réalisées en classe.

Afin d'apporter des pistes de réponses, il nous a semblé pertinent de développer un travail basé sur différents outils éducatifs et méthodologiques. Pour ce, notre recueil de données est notamment obtenu par l'application de la double approche de Rogalski (2008), des degrés de certitude et des indices de réalisme de Gilles (2005), et des travaux menés par Boimare (2004) et Chevalier-Gaté (2014). Ce symposium est l'occasion de questionner l'intérêt, la pertinence, les limites, les difficultés de ces choix, ainsi que de mettre en évidence leur complémentarité.

Chacune des recherches est mise en perspective, à la lumière de la question transversale, lors de la discussion. Elle fait l'objet d'une communication introductive qui explicite le questionnement à l'origine de la recherche, les hypothèses, les objectifs et la méthodologie, et reprend quelques résultats majeurs. Pour terminer, les intervenants soulignent l'étendue des interrogations qui demeurent ouvertes et requièrent vraisemblablement un regard critique sur les méthodes d'investigation.

Bibliographie

Boimare, S. (2004). L'enfant et la peur d'apprendre. Paris : Dunod.

Boyer R., Coridian C., Erlich V. (2001). L'entrée à l'université. Socialisation et apprentissage. Revue française de pédagogie, 136, pp. 97-106.

*Intervenant

† Auteur correspondant: delcroixgeoffrey@hotmail.com

‡ Auteur correspondant: dumontm@helha.be

§ Auteur correspondant: veronique.persoons@gmail.com

¶ Auteur correspondant: gaetan.temperman@umons.ac.be

|| Auteur correspondant: bruno.delievre@umons.ac.be

Chevallier-Gaté, C. (2014). La place des émotions dans l'apprentissage. Vers le plaisir d'apprendre. *Educatio*, 3, pp.9-11.

Gilles J.-L. (2005). Le concept de cohérence spectrale appliquée à l'analyse d'items de tests standardisés. Colloque ADMEE Europe, Symposium " Recherches récentes sur les degrés de certitude "..

Rogalski, J. (2008). Le cadre général de la théorie de l'activité. Une perspective de psychologie ergonomique. Des compléments sur les théories de l'activité et du développement, pour l'analyse des pratiques des enseignants et des apprentissages des élèves. In F. Vandebrouck (Éd.), *La classe de mathématiques : activités des élèves et pratiques des enseignants* (pp. 23-30 & pp. 429-459). Toulouse: Octarès.

Trinquier, M. P., Terrisse, A. (2004). Entre prévisions et réalité du cours: regards croisés sur les pratiques et les représentations des enseignants de DEUG. In E. Annoot, M.- F. Fave-Bonnet (dir.). *Les pratiques dans l'enseignement supérieur*. Paris: L'Harmattan, pp. 53-93.

Mots-Clés: Dispositif, activités, mathématiques, orthographe, aide à la réussite

Du prescrit à l'appris : le cas des positionnements entre savoirs scientifiques et croyances religieuses dans le curriculum scolaire grec

Coralie Delhayé ^{*† 1}, Eleni Kalesi ^{* ‡ 2}

¹ ULB Centre de recherche en sciences de l'éducation – Belgique

² ULB Centre de recherche de sciences de l'éducation – Belgique

Symposium: "sciences, cultures, sociétés"

Cette étude s'inscrit dans le cadre de recherches portant sur la problématique de phénomènes de rejet du discours scientifique au nom du discours religieux, ou encore de phénomènes inverses, sur lesquels se sont penchés des chercheurs de nombreux champs disciplinaires (Perbal, Susanne et Slachmuylder, 2006 ; Mathieu, 2011 ; Sarrigelis, 2007, par exemple), à partir de perspectives différentes, en particulier au sein de sociétés "modernes" et qui sont porteurs d'enjeux importants pour l'enseignement scolaire.

Des recherches antérieures ont mis en évidence qu'il existe, au sein des prescriptions officielles adressées aux enseignants (programmes, manuels scolaires officiels, etc.) des positionnements prescrits ou proscrits entre savoirs scientifiques et croyances religieuses (Wolfs, 2013), qui semblent varier selon certaines caractéristiques sociétales liées aux modalités de gestion de la diversité religieuse.

En Grèce, le Ministère de l'Éducation, de la Recherche et des Cultes/Affaires religieuses, institution responsable pour la rédaction et la diffusion du curriculum officiel (Deumeuse & Strauven, 2013, par exemple), constitue un espace sociétal qui n'observe pas de neutralité à l'égard de la religion privilégiée dans la sphère publique et où la religiosité orthodoxe de la population est officiellement et explicitement prise en compte dans l'enseignement scolaire. Nous y retrouvons de nombreux positionnements prescrits. La caractéristique commune de ces derniers est la recherche d'alliance et/ou de compatibilité entre savoirs scientifiques et croyances religieuses, sans pour autant prendre systématiquement des précautions épistémologiques qui permettent de distinguer les deux registres.

L'objectif est de mettre en évidence des éventuelles continuités ou discontinuités entre le curriculum prescrit et celui qui est effectivement appris, avec l'hypothèse qu'il y aura plutôt une continuité dans le cadre d'un système éducatif aussi centralisé et prescriptif que celui de la Grèce.

Méthodologiquement, cette étude consiste en une comparaison entre, d'une part, les positionnements entre sciences et croyances religieuses prescrits de façon officielle dans certains programmes, livres du professeur et manuels scolaires au sein de cours susceptibles d'en prescrire, et les positionnements entre science et croyances religieuses effectivement adoptés par les élèves,

*Intervenant

†Auteur correspondant: coralie.delhayé@ulb.ac.be

‡Auteur correspondant: eleni.kalesi@ulb.ac.be

d'autre part.

Les données à propos des positionnements prescrits proviennent de résultats de recherches antérieures portant sur les curriculums de tout l'enseignement secondaire de l'année académique 2012-2013, ainsi que d'analyses de contenus des curriculums officiels des filières d'enseignement dont les prescriptions n'ont pas été analysées ou encore qui ont changé depuis la première recherche que nous avons réalisée. Les données à propos des positionnements adoptés par les élèves sont collectées par le biais de questionnaires distribués à des élèves de fin secondaire en 2014-2015 et en 2015-2016.

Questionner le curriculum prescrit pour comprendre les représentations des élèves est un thème de recherche qui s'appuie sur le postulat implicite que ses contenus vont avoir un effet, notamment sur le curriculum appris. C'est ce postulat et les conditions dans lesquels il peut être admis que met en question cette recherche, s'inscrivant ainsi dans le thème transversal du colloque.

Perbal, L., Suzanne, C. & Slachmuylder J.-L. (2006). Evaluation de l'opinion des étudiants de l'enseignement secondaire et supérieur de Bruxelles vis-à-vis des concepts d'évolution (humaine). *Antropo*, 12, 1-26.

Mathieu, S. (2011). Ce qu'ils en disent : la perception de la théorie de l'évolution par des élèves de collège et de lycée. In P. Portier, M. Veuille & J.-P. Willaime (Eds.), *Théorie de l'évolution et religions* (pp. 225-237). Paris : Riveneuve Éditions.

Sariggelis, M. – Σαριγγελι, Μ. (2007). Η

θηταωρα

ταυη εξλιξη σ

ταυη επαδευση: α

ταυιλψει μα

θηταη

ταυ/-

ταυρι

ταυξη ει νευ αι πρω

ταυε

ταυ φι

ταυη

ταυ/-

ταυρι Π.Δ.. Mémoire en didactique de la Biologie et des Sciences de la Vie. Université Aristote de Thessalonique. Thessalonique. .Π.Θ.

Wolfs, J.L. (2013). Sciences, religions et identités culturelles. Quels enjeux pour l'éducation ? Bruxelles : De Boeck Université.

Demeuse, M & Strauven, C. (2006). Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage. Bruxelles: Editions De Boeck Université.

Mots-Clés: épistémologie, sciences et croyances religieuses, sociologie du curriculum, Grèce

De quel savoir la recherche biographique en éducation est-elle le nom ?

Christine Delory-Momberger ^{*† 1}

¹ Centre de recherche interuniversitaire, Expérience, Ressources Culturelles, Education (EXPERICE) – Université Sorbonne Paris Cité (USPC), Université Paris VIII - Vincennes Saint-Denis : EA3971 – UFR Lettres, Sciences de l’Homme et des Sociétés, Université Paris 13, 99 avenue Jean-Baptiste Clément, F-93430, Villetaneuse, France

Montrant l’interdépendance des formes de la science avec l’ordre des représentations et des discours propre à une époque, Michel Foucault désignait sous le concept d’épistémè ” une façon de penser, de parler, de se représenter le monde ” définissant les ” conditions de possibilité ” de production du savoir. Dans cet esprit, une des manières de cerner les questions auxquelles la recherche biographique en éducation cherche à répondre est d’interroger la relation entre le contexte sociétal dans lequel ce courant de recherche développe son projet et les objets et formes de savoir qu’il se donne.

Au coeur du projet de la recherche biographique, la reconnaissance et l’exploration du biographique comme dimension constitutive des processus d’individuation, d’éducation et de socialisation répondent en effet à une configuration historique des rapports de l’individu au social, du sujet à la Cité. Celle-ci a pour conséquence d’accorder une centralité sociale et politique nouvelle aux opérations de biographisation et en particulier aux figurations narratives selon lesquelles les individus produisent les formes de leur existence pour eux-mêmes et pour les autres. Un premier niveau de questionnement concernera donc les conditions sociétales dans lesquelles les manifestations publiques de la biographisation individuelle, notamment sous la forme du récit de la vie, acquièrent cette centralité, faisant ainsi du biographique le paradigme d’une approche spécifique dans les sciences humaines et sociales.

Cette première interrogation est indissociable d’un questionnement épistémologique et méthodologique sur la spécificité du savoir auquel prétend la recherche biographique et sur les voies de sa construction. Si la recherche biographique peut partager avec d’autres courants de recherche (sociologies de l’individu, psychologie sociale, sciences de l’éducation) l’étude compréhensive des processus de constitution individuelle, de construction de soi, de subjectivation (avec l’ensemble des interactions qu’ils engagent avec autrui et avec le monde social), le focus qu’elle se donne et le savoir spécifique qu’elle poursuit concernent le fait biographique saisi pour lui-même. En quoi consiste-t-il ? Dans quelle mesure sa compréhension amène-t-elle à dépasser (ou à faire jouer toutes ensemble) les catégories disciplinaires du social et du psychique, du cognitif et du discursif ? En un mot, qu’en est-il d’un savoir du biographique ? Et puisque ce savoir ne peut être en même temps qu’un savoir du singulier, en quoi ne peut-il s’édifier que dans une démarche de recherche partagée et de co-production où enquêteurs et enquêtés, chercheurs et acteurs-narrateurs vivent, agissent, parlent, construisent en commun ce qui constitue entre eux l’œuvre de connaissance, faisant du processus de l’enquête l’objet même de l’enquête ? Dans ce sens, on s’interrogera sur la dimension résolument éducative et politique inhérente à l’objet et à la démarche de la recherche biographique.

*Intervenant

†Auteur correspondant: christine.delory@lesujetdanslacite.com

Références bibliographiques :

Baudoin, J.M. (2010). De l'épreuve autobiographique. Contribution des histoires de vie à la problématique des genres de texte et de l'herméneutique de l'action. Berne : Peter Lang.

Delory-Momberger, C (2014). La recherche biographique. Projet épistémologique et perspectives méthodologiques. In De la recherche biographique en éducation. Fondements, méthodes, pratiques (p. 73-94). Paris : Téraèdre.

Ferrarotti, F. (2014 [1983]). Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales. Paris : Téraèdre.

Olivier de Sardan, J.-P. (2008). La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique. Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.

Mots-Clés: épistémè, paradigme biographique, savoir du biographique, construction partagée du savoir, éducation et politique

Questionner l'usage de l'exemple dans l'enseignement universitaire

Alice Delserieys * ¹, Maria Antonietta Impedovo *

¹, Perrine Martin *

1

¹ EA 4671 ADEF – Aix-Marseille Université - AMU – France

La question de l'évolution des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur est actuellement au cœur des débats pour faire face, entre autres, à une baisse de motivation des étudiants ou une hétérogénéité du public étudiant (Altet, 2004). Dans ce contexte, cette communication vise à porter un regard théorique sur l'usage de l'exemple dans l'enseignement supérieur en s'appuyant d'une part sur une revue de littérature, et d'autre part sur la synthèse des travaux réalisés dans différentes disciplines universitaires dans le cadre de ce symposium. Ce travail part du constat que l'exemple est omniprésent dans le discours quotidien comme scientifique et semble intrinsèque au discours de tout enseignant.

L'exemple est un terme difficile à définir précisément. Parfois utilisé pour son caractère singulier permettant de rapporter un fait, il a aussi une valeur prototypique qui permet une introduction de l'universalité (Schmidt, 1979). En référence à une catégorisation proposée par Badir (2011), nous identifions divers formes et fonctions de l'exemple dans l'enseignement. D'une part, un exemple peut être placé sur un continuum entre l'exemple – cas remarquable, qui se rapproche très fortement de l'objet étudié et se suffit presque à lui-même, et l'exemple – illustration, qui au contraire n'est pas très lié à l'objet étudié et souvent introduit de manière fortuite. D'autre part, les exemples utilisés peuvent faire partie d'un corpus d'exemples, qui cherche une certaine exhaustivité dans ce qui veut être montré aux étudiants, ou au contraire relever d'un échantillon d'exemples, correspondant à une collection d'exemples complémentaires choisis avec attention pour atteindre une description maximale de l'objet.

L'étude de l'usage de l'exemple dans l'enseignement pose ainsi un certain nombre de questions. Qui choisit les exemples ? D'où viennent ces exemples ? A quel moment ces exemples sont-ils introduits ? Du côté des enseignants le rapport à une tradition de la discipline est souvent évoqué, ainsi qu'un rapport avec le concret, donnant aux exemples une fonction de motivation et de compréhension de la discipline enseignée. Pourtant, il est difficile de prévoir comment ces exemples sont perçus par les étudiants et la représentation qu'ils s'en font. Cela amène une série de tensions relevant cette fois de l'efficacité de telles pratiques d'enseignement dans laquelle le recours aux exemples dans l'enseignement peut constituer une aide à l'apprentissage comme, au contraire, un frein pour les étudiants les plus en difficulté. En particulier comment gérer le décalage entre les références culturelles des enseignants et des étudiants ? Que perçoivent les étudiants des enjeux des exemples utilisés : exemples à noter et retenir ou exemple illustratif ?

Altet, M. (2004). Enseigner en premier cycle universitaire : Des formes émergentes d'adaptation

*Intervenant

ou de la " m tis " enseignante. In E. Annoot & M.F. Fave Bonnet, Pratiques pedagogiques dans l'enseignement superieur : enseigner, apprendre, evaluer (pp. 37-52). Paris : L'Harmattan.

Badir, S. (2011). Sémiotique de l'exemple. MethIS, 4, 19–37.

Schmid, A.-F. (1979). Sur les fonctions de L'exemple en philosophie. Revue Européenne Des Sciences Sociales, 17(45), 103–118.

Mots-Clés: Exemple, pédagogie universitaire, pratiques pédagogiques, enseignement universitaire

Ségrégation urbaine et scolaire dans l'enseignement bruxellois

Bernard Delvaux ^{*† 1}

¹ Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation (Girsef) – Place Montesquieu, 1/14 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

De nombreuses études (par ex. Oberti, 2007, Ben Ayed, 2009) se sont déjà penchées sur les liens entre ségrégations résidentielle et scolaire. Celle qui fait l'objet de cette communication se caractérise par une approche statistique et extensive ainsi que par un contexte de libre choix de l'école par les parents. Un tel contexte est de nature à accentuer les dynamiques de quasi-marché scolaire (Felouzis et al., 2013), d'autant que l'espace étudié est celui d'une grande agglomération où l'offre scolaire est abondante. La recherche porte en effet sur les enfants qui résident où sont scolarisés en région bruxelloise et qui fréquentent une école maternelle ou primaire dépendante des Communautés francophone ou flamande.

La recherche confirme ce que d'autres auteurs ont déjà observé (Marissal, 2014), à savoir que, dans un tel contexte de libre choix en milieu urbain, la ségrégation résidentielle ne suffit pas à expliquer la ségrégation scolaire. Elle tente cependant d'aller plus loin dans la compréhension des processus qui limitent la corrélation entre ces deux variables, en s'appuyant sur l'analyse statistique de bases de données administratives qui présentent l'avantage de recenser toute la population et le désavantage de contenir des variables conçues pour une base de données administrative plutôt que scientifique (Oberti et Préteceille, 2016).

Nous nous demandons d'abord si la ségrégation observable au plan résidentiel est plus ou moins marquée que la ségrégation au plan scolaire. Nous nous demandons ensuite dans quelle mesure la première ségrégation résidentielle explique la seconde. Pour répondre à ces deux questions, nous nous attachons dans un premier temps à décrire la répartition résidentielle des enfants. Nous mettons en évidence la double logique (socio-économique et communautaire) structurant cette répartition spatiale. Dans un second temps, nous montrons que la ségrégation scolaire est plus accentuée que la ségrégation résidentielle, mais aussi qu'il y a proportionnellement de plus gros effectifs d'enfants dans les écoles favorisées que dans les quartiers favorisés.

Nous expliquons une partie de ces décalages par les flux scolaires entre la région et sa périphérie. Mais nous soulignons que la cause principale de ce différentiel de ségrégation est à chercher du côté des mobilités spatiales et sociales des "internes", c'est-à-dire des enfants domiciliés et scolarisés à Bruxelles. Le libre choix permet en effet aux plus favorisés d'un quartier d'accéder à des écoles socialement plus favorisées que celles dans lesquelles s'inscrivent leurs voisins moins dotés en capitaux.

Ces constats, qui démentent les rhétoriques fréquentes considérant la ségrégation résidentielle comme la source essentielle de la ségrégation scolaire, ouvrent des questions à propos des régulations à mettre en place pour favoriser davantage de mixité (Cantillon, 2009). Mais ils questionnent aussi ce qui fonde les comportements générateurs de ségrégation dans le chef des écoles et des familles, et plus fondamentalement les raisons qu'il y a à souhaiter davantage de mixité

*Intervenant

†Auteur correspondant: bernard.delvaux@uclouvain.be

scolaire.

Regard réflexif sur la question de recherche

Une telle conclusion devrait conduire les chercheurs du champ à s'interroger sur la pertinence des questions qu'ils se posent à propos de la ségrégation scolaire, et sur les conceptions de l'action politique qui sous-tendent les recherches qu'ils mènent sur cette problématique. S'interrogent-ils en effet suffisamment sur le lien entre le contexte sociétal néo-libéral et les raisons qui poussent les familles à renoncer à la mixité scolaire ?

Références bibliographiques

Ben Ayed Ch. (2009), Carte scolaire et marché scolaire, Du temps.

Cantillon E. (2009), Réguler les inscriptions à Bruxelles, Brussels studies, n° 32.

Felouzis G., Maroy C. et van Zanten A. (2013), Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation, PUF, coll. " Education et société ".

Marissal P. (2014), La ségrégation entre écoles maternelles. Inégalités entre implantations scolaires : les inégalités sociales entre quartiers ont trop bon dos, Education et formation, e-302

Oberti M. (2007), L'école dans la ville, Presses de Sciences Po.

Oberti M. et Préteceille E. (2016), La ségrégation urbaine, La Découverte.

Mots-Clés: Ségrégation urbaine, ségrégation scolaire, mixité, Bruxelles, enseignement fondamental

Systèmes scolaires et entrepreneuriat éducatif privé : quelles questions les chercheurs se posent-ils à propos des relations entre ces deux " mondes " ?

Bernard Delvaux * ¹

¹ Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation (Girsef) – Place Montesquieu, 1/14 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

Que ce soit dans la vie quotidienne, dans nos occupations socio-professionnelles, dans nos loisirs et, de manière concomitante, dans le domaine de l'éducation à différents niveaux, le numérique fait couler beaucoup d'encre. D'aucuns lisent dans cet essor en accélération rapide, une forme d'aliénation "de l'humain" par la machine ou encore de dissolution de notre identité dans le réseau voire un appauvrissement sans précédent des interactions éducatrices de notre société. D'autres, en constatant ce "Tsunami numérique" (Davidenkoff, 2014) ou cette "Transition fulgurante" (Giorgini, 2014), prédisent l'avènement d'un nouveau monde (une nouvelle Renaissance) et, puisqu'elle y est incluse et qu'elle y prépare, d'une nouvelle "école" aux vertus émancipatrices. Considérant qu'en ce domaine l'aliénation et l'émancipation sont deux solutions de cette problématique pharmacologique (selon Bernard Stiegler (2014), le *pharmakon* de Socrate reste d'application pour le numérique comme il l'a été pour l'écriture et l'imprimerie en les considérant à la fois comme un remède et comme un poison), nous souhaitons cartographier la manière dont les chercheurs questionnent les répercussions de cette effervescence sur l'école. Il s'agira tout d'abord de voir quelle définition ils donnent à la notion de numérique. Car, même si l'adjectif "numérique" accompagne bien souvent les nominatifs Société, École, Humanités..., ses attributs sont loin d'être clairs. S'agit-il de la numérisation des médias (le texte, l'image et le son se réduisant en une succession de symboles binaires), d'outils informatiques augmentant notre emprise sur le réel, ses manifestations et sa symbolique ou encore d'instruments technologiques (Rabardel & Samurçay, 2001) contribuant à notre intelligence en démultipliant le champ des interconnexions possibles (Serres, 2012) ? S'agit-il tant d'outils et de technologies que d'attitudes, de comportements, de mentalités ?

Nous nous intéresserons ensuite aux questions que posent les chercheurs intéressés par les liens entre éducation et numérique. En particulier, nous nous demanderons à quel type de transformation déjà en cours dans notre société connectée (Siemens, 2005) ils s'intéressent particulièrement (ou négligent) :

- Des savoirs diffusés dans des "cercles fermés" (par les livres, dans les classes ou amphithéâtres ...) à des savoirs ouverts et diffusés à l'échelle planétaire, connectés entre eux et en perpétuelle construction collective ;
- Des modes de communication, d'échanges ou de transactions verticaux (top-down ou parfois bottom-up) à des communications, des échanges ou des transactions davantage horizontales

*Intervenant

en mode réseau ouvert (parfois dénommé du terme ubérisation marquant ainsi des modes interconnectés et décentralisés qui échappent aux structures pyramidales actuelles) ;

- D'une "informatique" fonctionnelle (comment utiliser tels ou tels logiciels de type "usine à gaz" ...) à une "informatique" relationnelle orientée usages spécifiques eux-mêmes orientés utilisateurs (simplicité, versatilité, utilisabilité, accès direct...) ;
- D'espaces et de temps (de formation, d'activités socio-professionnelles...), fortement localisés à une abolition des limites propres aux espaces-temps physiques par le biais des technologies ubiquitaires ou synchrones ;
- Des temps de l'apprendre initiaux ou continus fortement inscrits au début de la vie des individus à un apprentissage toute la vie durant ;
- D'un cloisonnement disciplinaire à une nécessité de pluri ou d'interdisciplinarité entraînée par la complexité des problèmes rencontrés et des compétences nécessaires pour les résoudre ;
- D'un décroisonnement entre théorie et pratique, ces dernières s'enrichissant l'une l'autre en perspective systémique.

Bibliographie

Davidenkoff E. (2014), *Le tsunami numérique. Education. Tout va changer! Êtes-vous prêts ?*, Stock

Giorgini P. (2014), *La transition fulgurante*, Bayard.

Rabardel P. et Samurçay R. (2001). *From Artifact to Instrument-Mediated Learning*, Symposium on New challenges to research on Learning, Helsinki.

Serres M. (2012), *Petite poucette*, Le Pommier.

Siemens G. (2005). Connectivism : A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* 2 (1). En ligne <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>, consulté le 12 février 2016.

Stiegler B. (2014), L'attention, entre économie restreinte et individuation collective, in Y. Citton, *L'économie de l'attention. Nouvel horizon du capitalisme ?*, La Découverte, pp. 123-135.

Mots-Clés: entrepreneuriat, privé, secteur marchand, secteur associatif

L'école de demain, le numérique, et les questions que se posent les chercheurs à propos de leurs relations

Bernard Delvaux ^{*} ¹, Marcel Lebrun ^{*} [†] ¹

¹ Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation (Girsef) – Place Montesquieu, 1/14 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

L'éducation scolaire n'a pas toujours été majoritairement aux mains de l'État. Ce n'est qu'au fil du temps que celui-ci a pris une place prépondérante dans l'organisation, le financement et la régulation des systèmes scolaires, prenant le pas sur les acteurs associatifs ou religieux, ou cadrant fortement leurs actions éducatives. Mais aujourd'hui, de nombreux observateurs constatent la réémergence de nouveaux opérateurs éducatifs qui ne sont ni l'État ni les familles.

Ces nouveaux opérateurs sont variés, tout comme leurs champs d'intervention. Les opérateurs proviennent en effet aussi bien du tissu associatif que du secteur marchand. Quant à leurs champs d'intervention, ils peuvent concerner l'offre scolaire en tant que telle (avec l'ouverture de nouvelles écoles ou la labellisation et le *coaching* d'écoles existantes), mais bien plus souvent des services qui se situent à la périphérie du scolaire soit pour soutenir la réussite scolaire (soutien scolaire, remédiation, écoles de devoirs, *coaching*,...) soit pour prendre en charge des domaines qui constituent le cœur de métier de l'école (l'apprentissage des langues, par exemple, ou des cours et formations ciblées mis en ligne), soit encore pour prendre en charge des domaines faisant traditionnellement intégrés dans les curricula scolaires (éducation artistique, spirituelle ou corporelle, notamment).

Cette nébuleuse est donc complexe et multiforme. Le vocabulaire utilisé pour en rendre compte est peu stabilisé. Certains, souvent critiques à l'égard de ces évolutions, parlent de marchandisation et de privatisation, utilisant d'ailleurs ces notions pour désigner non seulement des offres éducatives mais pour rendre compte de l'implantation, au sein même du système scolaire contrôlé par l'État, de finalités et logiques marchandes et privées, d'un " régime néolibéral de la connaissance " (Clément et al., 2011) ou d'une " instrumentalisation des savoirs " (Convert et Demailly, 2011). D'autres s'en tiennent à des concepts plus descriptifs et neutres, mais nullement unifiés. Comme le souligne Marie Gausel, " periscolaire, extrascolaire, extracurriculaire, postscolaire, parascolaire, le vocabulaire est riche pour décrire ce qui existe au-delà des frontières de l'Ecole " (Gausel, 2013).

Cette profusion des dénominations et de concepts rend complexe la description du champ mais aussi des recherches qui s'intéressent à ce champ. C'est pour cette raison que nous limiterons notre investigation à l'enseignement obligatoire, même si les évolutions décrites sont plus nettes dans l'enseignement supérieur ou la formation tout au long de la vie. C'est pour cette même raison que nous nous concentrerons sur les systèmes scolaires des pays économiquement dominants, même si les évolutions concernent autant, si pas plus, les pays économiquement dominés (Napporn et Baba-Moussa, 2013).

^{*}Intervenant

[†]Auteur correspondant: marcel.lebrun@uclouvain.be

Il s'agira donc de cartographier les objets variés qu'analysent les chercheurs, en essayant de préciser les contours de chacun de ces objets à partir d'une combinaison de critères (statut de l'opérateur, champ d'action, forme éducative plus ou moins proche de la forme scolaire (Vincent, 1994),...), ceci afin de préciser au mieux les objets fréquemment étudiés ou ceux qui le sont moins. Il s'agira aussi de décrire les angles d'approche, qui ne sont pas sans rapport avec les processus et causalités que ces chercheurs mettent en évidence. Le moteur des processus est-il davantage du côté des opérateurs qui entreprennent de développer de nouvelles offres éducatives pour défendre une cause ou chercher du profit ? Ou plutôt dans les attentes éducatives de familles, que le système scolaire rencontre peu ou mal (Pons et Robine, 2013) ? Ou encore dans la déstructuration de l'institution scolaire, soumise, comme d'autres institutions de la modernité, à des processus qui la fragilisent et conduisent les organisations qui la composent à innover dans le désordre et incitent des opérateurs externes à se glisser dans les espaces ainsi ouverts (Delvaux, 2015) ?

Cette hypothèse d'un lien assez fort entre, d'une part, les objets et questions de recherche et, d'autre part, les grilles de lecture des évolutions sociétales en cours et des dynamiques qui les sous-tendent nous permettront de passer d'une cartographie des recherches de ce domaine à un essai d'interprétation des facteurs expliquant cette cartographie, ainsi que le positionnement normatifs des chercheurs, très contrastés, depuis ceux qui soulignent les dangers d'une privatisation jusqu'à ceux qui louent le dynamisme entrepreneurial, en passant par ceux qui préfèrent la dialectique à l'opposition en envisageant d'importer " dans le système public les avantages proposés par les opérateurs privés, au bénéfice du plus grand nombre " (Dutercq, 2011).

Bibliographie

Clément P., Dreux G., Laval C. et Vergne F. (2011), *La nouvelle école capitaliste*, La découverte.

Convert B. et Demailly L. (2011), Internet et l'instrumentalisation du savoir scolaire et universitaire, in Dutercq Y. (dir) (2011), *Où va l'éducation entre public et privé ?*, De Boeck supérieur.

Delvaux B. (2015), Une tout autre École, Pensées libres.

Dutercq Y. (dir) (2011), *Où va l'éducation entre public et privé ?*, De Boeck supérieur.

Gaussel M. (2013) Aux frontières de l'Ecole ou la pluralité des temps éducatifs, *Dossier de veille de l'IFÉ*, 81, janvier 2013

Napporn C. et Baba-Moussa A.R. (2011), Accompagnement et soutien scolaires : l'expérience béninoise, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 62, pp. 79-88.

Pons X. et Robine F. (dir) (2013), Les attentes éducatives des familles, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 62.

Vincent G. (dir) (1994), L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles, Presses Universitaires de Lyon.

Mots-Clés: numérique, technologie, attitude, savoirs

A quelles questions cherchons-nous réponse à propos de l'articulation entre éducation et société ?

Bernard Delvaux * ¹

¹ Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation (Girsef) – Place Montesquieu, 1/14 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

Durant la modernité, l'éducation – sous sa forme scolaire (Vincent, 1994) – s'est constituée en tant que champ spécifique de la société. Elle a ainsi acquis une relative autonomie et s'est définie des normes propres sans cependant jamais être entièrement indépendante d'un certain nombre d'autres secteurs, institutions ou champs voisins. Ces relations complexes qu'entretiennent les systèmes scolaires avec leur environnement expliquent pourquoi de nombreux chercheurs se sont intéressés aux relations, articulations et influences mutuelles qui se sont tissées entre le champ scolaire et ce qui l'entoure, qu'il s'agisse de la famille, des médias, de l'économie, du scientifique, du politique ou du religieux. Cet intérêt déjà ancien ne signifie pas que les questions que se posent ces chercheurs sont restées immuables. Elles ont au contraire évolué au fil du temps, notamment en fonction des transformations sociétales. Aujourd'hui, les mutations à la fois profondes et accélérées qui touchent de multiples secteurs et institutions de la société sont susceptibles d'affecter voire de bouleverser le champ scolaire et les liens qu'il a structuré au fil du temps avec d'autres secteurs de la société (Delvaux, 2015). On peut dès lors faire l'hypothèse que ces évolutions affectent aussi le questionnement des chercheurs particulièrement intéressés par l'étude des liens entre le système éducatif et les autres champs de la société.

Le premier objectif de ce symposium est de cartographier les multiples questionnements de notre communauté de chercheurs, hétérogène au plan des disciplines, des objets de recherche et des angles d'approche. A noter que nous nous focalisons prioritairement sur les chercheurs francophones (qu'ils publient en français ou en d'autres langues), sans nous limiter cependant aux chercheurs travaillant exclusivement sur l'éducation et la formation, puisque les chercheurs spécialisés dans l'étude des champs voisins peuvent traiter de questions d'éducation et plus encore de questions d'articulation entre l'éducation scolaire et ces autres champs qui sont leur objet privilégié d'investigation.

Il s'agit de décrire la nature des questionnements actuels de cette communauté scientifique aux contours flous, c'est-à-dire les objets de recherche choisis mais aussi les points de vue à partir desquels ces objets sont observés ainsi que les questions formulées à leur propos. L'objectif est d'identifier ainsi, dans chaque domaine investigué, des sous-communautés de chercheurs travaillant sur des objets et des questions similaires, puis de souligner les complémentarités ou tensions voire les oppositions entre ces diverses sous-communautés.

Cette description peut ensuite être mise en perspective. Pour saisir et interroger la particularité des questionnements ainsi décrits, en montrer les " creux " et les " pleins ", les " oublis " et les " modes ", on peut utiliser la mise en perspective temporelle (en soulignant l'abandon, le reflux, l'émergence ou le développement de questions), la décentration spatiale (en identifiant les questions peu posées dans d'autres espaces linguistiques alors qu'elles le sont dans notre es-

*Intervenant

pace francophone, ou inversement), la comparaison de champs (en comparant les questions des chercheurs spécialisés dans l'éducation et la formation avec celles des chercheurs spécialisés dans le champ dont on analyse l'articulation au champ éducatif), ou encore la décentration d'espaces de débats (en comparant les questions abordées par les scientifiques avec celles qui figurent à l'agenda des débats publics, par exemple).

Ce double travail descriptif est ensuite complété par une tentative de compréhension de ce qui conduit cette communauté scientifique hétérogène à privilégier ou délaisser tel ou tel champ de questions. Les facteurs explicatifs convoqués dans cette tentative sont notamment relatifs au contexte sociétal et au mode de fonctionnement de la recherche. Un contexte sociétal qui se caractérise par de profondes évolutions propres à renouveler en partie les enjeux, mais aussi par des paradigmes et référentiels dominants ou en compétition (Muller, 1995). Un contexte scientifique où spécialisation, internationalisation, anglicisation, évaluation systématisée de la recherche et des revues, mise en compétition des centres de recherche et des chercheurs sont quelques-unes des évolutions qui modifient le contexte de travail de recherche et font peser de nouvelles contraintes sur les personnes qui y sont engagées, y compris (voire surtout ?) sur la manière dont elles se posent des questions et sur la nature des questions qu'elles se posent.

Cet essai interprétatif et le double travail descriptif préalable peuvent déboucher sur un apport plus normatif, soulignant par exemple des objets injustement oubliés ou des questions éventuellement trop soumises à certains paradigmes ambiants privilégiant un type de rapport au monde, d'acteur, d'interprétation, de société ou d'Humain.

Dans ce symposium, il n'est pas envisagé de livrer une analyse complète et scientifique de ce vaste champ de recherche portant sur l'articulation entre le système scolaire et les autres sphères de la société. L'enjeu consiste plutôt à faire un premier pas dans cette direction. Pour structurer ce travail de débroussaillage, il a été choisi d'identifier les principales sphères ou institutions sociales articulées au système scolaire et de confier chacune d'elles à un contributeur.

Bibliographie

Delvaux B. (2015), *Une tout autre École*, Pensées libres.

Muller P. (2005), Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique : structures, acteurs et cadres cognitifs, *Revue française de science politique*, 1, pp. 155-187

Vincent G. (dir) (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Presses Universitaires de Lyon.

Mots-Clés: forme scolaire, champ scientifique, contexte sociétal

Conceptions et usages de l'exemple dans l'enseignement de l'histoire à l'Université

Anne-Emmanuelle Demartini * ¹

¹ EA 337 Identités, Cultures, Territoires – Université Paris Diderot - Paris 7 – France

Cette communication rend compte d'un travail de recherche sur les usages de l'exemple dans l'enseignement de l'histoire dans le supérieur, à partir de huit d'entretiens semi-directifs, réalisés auprès d'enseignants-chercheurs de l'université Sorbonne-Paris Cité, qui ont fait l'objet d'une analyse de type qualitatif. Les enseignants utilisent-ils des exemples ? A quels niveaux et dans quel type d'enseignement ? Quels types d'exemple utilisent-ils et quelles fonctions leur attribuent-ils ? Qu'est-ce qu'un bon exemple ? La notion de contre-exemple fait-elle sens pour eux ? Font-ils une différence entre exemple et cas ? Autant d'interrogations qui ont structuré le questionnaire.

A travers les conceptions et les usages des exemples dégagés, l'analyse entendait repérer les conceptions de l'histoire que les pratiques évoquées traduisaient, l'épistémologie implicite qui soutendait les réponses. D'autant que le questionnaire lui-même avait été élaboré après une discussion collective à caractère interdisciplinaire qui souligné les différences dans l'épistémologie des disciplines.

La réflexion porte tout d'abord sur l'importance accordée à l'exemple dans le cours d'histoire, question qui introduit au coeur de l'ambiguïté de l'histoire, pointe la dialectique qui lui est inhérente entre le particulier et le général, et souligne le caractère problématique du statut scientifique de l'histoire. Elle pose également la question du décalage entre le statut épistémologique d'une discipline, science du particulier, et les pratiques pédagogiques magistrales qui produisent un discours généralisant.

L'analyse, identifiant les fonctions de l'exemple, souligne ensuite différentes tensions – entre l'exemple qui simplifie et l'exemple qui complexifie, entre l'exemple au service des connaissances et l'exemple au service de la réflexion – et s'interroge sur la signification que peut revêtir les notions d'induction et de déduction dans l'enseignement d'une discipline qui ne dégage pas de lois et ne pose pas de théorie.

Si le recours à l'exemple, pensé comme un outil au service d'apprentissages scientifiques et intellectuels, paraît relever de l'évidence, le recours au cas, au contraire, fait peu sens. Ce qui est paradoxal si l'on considère que l'histoire a des affinités particulières avec le cas (l'histoire traite de situations particulières qui ne se rencontrent jamais deux fois, en ce sens elle est le règne du cas) et que l'historiographie s'est tournée depuis une trentaine d'années vers le cas. Or, les enseignants du supérieur pensent peu la spécificité du cas : alors que dans la recherche, le cas est le contraire de l'exemple, il y est assimilé dans l'enseignement. Il est clair, en tout cas, que la "pensée par cas" n'a pas affecté les pratiques d'enseignement à l'Université. De ce point de vue, les pratiques du supérieur et du secondaire se différencient nettement.

Bloch, M. (1997). *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien* (3^e éd), Paris : Armand Colin.

*Intervenant

Ginzburg, C. (1980). Le Fromage et les vers. L'univers d'un meunier du XVI^e siècle (2^e éd), Paris : Aubier.

Passeron, J.-Cl. et Revel J. (dir.) (2005). Penser par cas, Paris : Eds de l'EHESS.

Veyne, P. (1979). Comment on écrit l'histoire (2^e éd), Paris : Seuil.

Mots-Clés: histoire, exemple, cas, épistémologie, didactique, compréhension, comparaison, historicité, particulier, micro, histoire, cours magistral

Développer les connaissances pour enseigner l'algèbre : présentation d'un programme de développement professionnel centré sur l'exploitation d'une tâche complexe en algèbre élémentaire

Isabelle Demonty ^{*† 1}, Joëlle Vlassis ^{* ‡ 1}

¹ Université du Luxembourg – Luxembourg

Plusieurs recherches ont développé des environnements stimulant la mobilisation des techniques algébriques en résolution de problèmes (e.a. Radford & Peirce, 2006; Joanning, 2004). Elles ont documenté les stratégies des élèves face à ces situations, ainsi que les gestes d'enseignement susceptibles de les faire progresser dans la mobilisation de leur bagage algébrique (Kieran, 2007). Les situations sur lesquelles elles s'appuient ont été diffusées auprès des enseignants (Driscoll, 1999, Vlassis & Demonty, 2002). Malgré cela, les recherches portant sur les pratiques d'enseignement montrent que beaucoup d'enseignants mettent l'accent sur la mémorisation et l'application directe de procédures, sans susciter le développement d'une compréhension approfondie des processus en jeu en algèbre élémentaire (Koellner, Jacobs, Borko, Roberts & Schneider, 2011).

Un facteur expliquant ce décalage est lié au fait que l'efficacité de ces dispositifs repose sur l'expertise professionnelle des enseignants, en particulier sur la connaissance qu'ils ont du discours algébrique mobilisé dans ces tâches, mais aussi des raisonnements réels de leurs élèves face à celles-ci (Blanton et Kaput, 2005 ; Kieran, 2007 ; Koellner et al, 2011). Il est donc essentiel d'intégrer ce large champ de connaissances sur l'apprentissage de l'algèbre dans le développement professionnel des enseignants (Kieran, 2007).

C'est dans cette perspective que se situe notre étude : elle présente et analyse les premiers résultats d'un programme de développement professionnel destiné à approfondir les connaissances des praticiens pour enseigner l'algèbre en résolution de problèmes.

Dans la lignée des travaux de Koellner et al. (2011), ce programme, organisé en 3 séances de 3 heures auprès de 14 enseignants de grade 7 à 10, s'appuie sur l'idée que l'analyse d'extraits vidéo de leçons est un puissant moteur pour développer les connaissances pour enseigner l'algèbre (Borko, Jacobs, Eiteljorg, & Pittman, 2005). Concrètement, la première séance est consacrée à la présentation d'une tâche complexe et à la planification de celle-ci en classe : échanges entre praticiens sur leurs manières de résoudre la situation, réflexion sur les objectifs et anticipation des démarches des élèves. Entre la première et la deuxième séance, les enseignants exploitent l'activité dans leur classe. Les deux autres séances sont organisées autour de l'analyse d'extraits filmés de l'activité: les rôles de l'enseignant dans les séances collectives (deuxième séance) et l'analyse des démarches des élèves (troisième séance).

*Intervenant

[†] Auteur correspondant: isabelle.demonty@ulg.ac.be

[‡] Auteur correspondant: joelle.vlassis@uni.lu

Outre la présentation du dispositif, la communication analysera les discussions menées par les enseignants au cours des 3 séances : au fur et à mesure des débats, parviennent-ils à affiner leurs connaissances pour enseigner l'algèbre : maîtrisent-ils de mieux en mieux les particularités du discours algébrique, mais aussi les raisonnements réels de leurs élèves face à cette tâche complexe ?

Recul critique : proposer

Les enseignants arrivent souvent en formation avec des demandes de nouveaux outils : ils souhaitent disposer d'activités " qui marchent ", et sont moins intéressés par le questionnement plus global de leurs pratiques. C'est une source de tension mais aussi une limite de la recherche présentée ici : elle ne s'appuie que sur une tâche complexe qui doit mobiliser l'attention des praticiens pendant 9 heures. La recherche vise à apporter des réponses moins en terme d'outils qu'en terme de démarches d'enseignement susceptibles de mieux exploiter les outils existants.

Références

Blanton, M. L., & Kaput, J. J. (2005). Characterizing a classroom practice that promotes algebraic reasoning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 412-446.

Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E., & Pittman, M. E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and teacher education*, 24(2), 417-436.

Driscoll, M. (1999). *Fostering Algebraic Thinking: A Guide for Teachers, Grades 6-10*. Heinemann, 361 Hanover Street, Portsmouth, NH 03801-3912.

Johanning, D. I. (2004). Supporting the development of algebraic thinking in middle school: A closer look at students' informal strategies. *The Journal of Mathematical Behavior*, 23(4), 371-388.

Kieran, C. (2007). Learning and teaching algebra in the middle school through college levels: building meaning for symbols and their manipulation. In F.K Lester, *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*. (pp.707-762).

Koellner, K., Jacobs, J., Borko, H., Roberts, S., & Schneider, C. (2011). Professional development to support students' algebraic reasoning: An example from the Problem-Solving Cycle model. In J. Cai & E. Knuth (Eds.), *Early algebraization: A global dialogue from multiple perspectives* (pp. 429-452). New York: Springer.

Radford, L., & Peirce, C. S. (2006). Algebraic thinking and the generalization of patterns: A semiotic perspective. In *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, North American Chapter* (Vol. 1, pp. 2-21).

Vlassis, J., & Demonty, I. (2002). *L'algèbre par des situations-problèmes*. De Boeck, Bruxelles.

Mots-Clés: développement professionnel, algèbre, résolution de problèmes, tâches complexes

Réfléchir à l'encadrement aux cycles supérieurs : oui, mais par quel chemin?

Constance Denis * ¹, Christelle Lison *

1

¹ Université de Sherbrooke (UdeS) – 2500 boul. de l'Université, Sherbrooke, Québec, Canada J1K 2R1, Canada

Encadrer des étudiants au doctorat ou être soi-même doctorant nous amène forcément à questionner cette sphère occulte qu'est l'encadrement. Comment savoir si l'on encadre bien ou si l'on est bien encadré? Comment aborder ces questions sans donner l'impression que l'on n'est pas capable de le faire ou que l'on doute de la qualité de notre équipe de direction? Si ces questions sont délicates, elles sont néanmoins essentielles pour toute personne qui entame et poursuit des recherches doctorales ainsi que pour toute société qui investit financièrement dans un tel parcours. En effet, plusieurs auteurs soulignent que l'encadrement à la recherche constitue la condition sine qua non pour un doctorat réussi, et ce, dans des délais raisonnables (Gemme & Gingras, 2006; Gérard, 2010; Halse & Malfroy, 2010; Hammond, Ryland, Tennant, & Boud, 2010). Toutefois, les rôles du directeur de recherche et celui des autres membres de l'équipe de direction demeurent ambigus, plus encore lorsque ces questions n'ont pas été abordées dès le début... Par ailleurs, force est de reconnaître que la relation d'encadrement se développe et évolue au fil du temps, mais aussi au gré des gens qui la constituent, laissant place à l'interprétation et l'initiative. Or, si pour certains, la tâche d'encadrement paraît facile, pour d'autres, elle semble constituer la tâche la plus complexe dans laquelle puisse s'engager un professeur (Conell & Manathunga, 2012; Prégent, 2001), et ce, sans formation spécifique préalable. Si ces questionnements nous semblent légitimes, ils commencent toutefois à peine à être réellement explorés sur la scène mondiale (Turner, 2015). Par ailleurs, le contexte dans lequel s'inscrivent ces recherches rapporte principalement des expériences d'encadrement individuelles. Pourtant, différentes modalités s'offrent aux étudiants et aux professeurs : individuelle, dyadique, triadique, voire même groupale. Si certains bénéfices peuvent découler d'une modalité autre qu'individuelle – plus de commentaires de différentes sources, partage des responsabilités, mentorat, etc. –, il ne faut pas perdre de vue les inconvénients potentiel – délais, contradictions, difficultés à planifier les rencontres ou la vision commune (McAlpine & McKinnon, 2012; van Biljon & de Villiers, 2013; van Biljon, 2011). Or, il apparaît qu'étudiants et directeurs se posent relativement peu de questions à cet égard, reproduisant ce qu'ils ont vécu par le passé. Ceci ne nous paraît pas surprenant dans la mesure où d'une part, il existe un certain malaise à aborder la question de la relation d'encadrement, qui s'inscrit d'une certaine manière, dans une sphère privée, et d'autre part, les chercheurs qui s'y intéressent se retrouvent face à une forme de vide conceptuel, sans cadre établi et reconnu. Considérant cela, l'un des objectifs de notre recherche est de mieux comprendre l'encadrement afin de l'améliorer par l'établissement des prémisses d'un cadre de recherche. Si pour ce faire, l'étude de cas, accompagnée d'entrevues et de questionnaires qualitatifs, semble appropriée, nous nous devons d'avouer que la formulation même de la question de recherche s'avère plus complexe. Comment atteindre le cœur d'une problématique jugée délicate tant par les étudiants que par les professeurs afin de faire avancer les connaissances, tant du point de vue de la recherche que

*Intervenant

de la pratique effective d'encadrement aux cycles supérieurs? Malgré les difficultés, nous croyons que les résultats de notre recherche permettront de favoriser le développement et l'amélioration des formations en encadrement aux cycles supérieurs qui s'avèrent, pour le moment, absentes ou ancrées dans la dimension administrative ou institutionnelle, laissant ainsi de côté les dimensions scientifique et relationnelle, intellectuelle (Gérard, 2009; Jutras, Ntebutse, & Louis, 2010). Or, ces dimensions nous paraissent d'autant plus essentielles que l'engagement, la persévérance et l'abandon aux cycles supérieurs sont des questions préoccupantes pour les établissements d'enseignement supérieur et la formation de la relève académique de ces mêmes institutions.

Mots-Clés: Encadrement aux cycles supérieurs, Modalités d'encadrement, direction de recherche

L'émergence de la discussion à visée philosophique dans les programmes de l'école élémentaire de 2015 en France: une prise en compte des questions sociales ?

Audrey Destailleur * ^{1,2}

¹ IFP de Lille – IFP de Lille – France

² Théodile-CIREL (EA 4354) – Théodile-CIREL (EA 4354) – France

La notion de reconfiguration disciplinaire (Halté, 1992 ; Lahanier-Reuter & Reuter, 2004/2007) se présente selon nous comme un élément théorique didactique privilégié pour décrire sinon interroger les formalisations des disciplines tant dans leurs entours que dans leur manière d'organiser les contenus disciplinaires. Plus encore, les mouvements de transformation des contenus disciplinaires, voire l'émergence de nouveaux contenus interrogent les cadres disciplinaires auxquels ces derniers se rattachent ou se réclament. Se re-posent ainsi par la notion de re-configuration disciplinaire des questionnements portant sur les relations tenues ou ténues entre les disciplines et les contenus disciplinaires dans leur dynamique et mouvement de transformation.

Les pratiques de philosophie (Tozzi, 2001) comme pratiques enseignantes émergentes dans les classes de l'école élémentaire depuis la fin des années 90 en France semblent être un exemple opportun pour interroger et décrire des mouvements de recomposition disciplinaire. En effet, même si la philosophie ne constitue pas une discipline prescrite dans les Instructions Officielles, les pratiques enseignantes de philosophie à l'école – sous des dénominations aussi variées qu'ateliers de philosophie, discussions à visée philosophique ou débats philosophiques – occupent une place dans le paysage des pratiques enseignantes à en croire le nombre croissant et conséquent de publications et d'ouvrages centrés sur cette question et ont des effets sur la configuration des disciplines. Relevons à cet effet, les mentions faites aux pratiques de philosophie dans les textes officiels par des disciplines scolaires, comme l'éducation civique ou la littérature à l'école élémentaire. On peut dès lors se demander quels sont les effets de pratiques à la marge et non institutionnalisées comme ici, la philosophie à l'école, sur la structuration des disciplines déjà existantes ? Ou plus encore, en quoi l'émergence de pratiques non prescrites participe à la recomposition des disciplines scolaires ?

Notre étude se centrera sur l'analyse d'un corpus constitué des Instructions Officielles depuis 2002 pour l'école élémentaire, des programmes d'enseignement moral et civique de 2015, des projets de programmes pour les cycles 2 et 3 présentés en septembre 2015 ainsi que des documents d'application des programmes. A partir d'une analyse de contenus et dans une perspective didactique descriptive, nous mettrons en évidence un double mouvement de recomposition disciplinaire. Sera ainsi identifié un premier mouvement de rattachement des pratiques de la philosophie à l'école à des cadres disciplinaires prescrits par les textes officiels, comme l'éducation civique ou la littérature, par le biais notamment du débat, ce dispositif occupant une place prépondérante dans les programmes de 2002. Un autre mouvement sera également mis en exergue dans les programmes de 2015 pour l'enseignement moral et civique qui mentionnent explicitement les pratiques de philosophie en les présentant comme un moyen privilégié de mise en

*Intervenant

œuvre disciplinaire et donc en les intégrant en tant que contenu. Ce mouvement de rattachement à des disciplines existantes visant à légitimer les pratiques de philosophie à l'école d'une part et ce mouvement d'intégration de ces pratiques à des disciplines visant, sinon à moderniser tout au moins à réorganiser les disciplines sera également l'occasion de questionner la place significative des acteurs – ici les enseignants, les militants et les chercheurs – dans les recompositions disciplinaires.

Plus largement, cette communication s'intégrera dans l'axe "évaluer" du Congrès dans la mesure où nous nous interrogerons sur le lien entre cette recherche portant sur les reconfigurations des disciplines au regard des évolutions des questions sociétales. Il s'agira de mettre en perspective les relations entretenues entre le-s chercheur-s et les questionnements posés et portés et par la société.

AURIAC-SLUSARCZYK E. & BLASCO-DULBECCO M. (2013), Quand les enfants philosophent. Analyses plurielles du corpus "Philosophèmes". Clermont-Ferrand : Presses Universitaire Blaise Pascal.

HALTE J.-F. (1992). La didactique du français. Paris : PUF.

LAHANIER-REUTER D & REUTER Y. (2004). L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique. Communication au 9ème colloque international de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français, Québec. Reprise dans E. Falardeau, C. Fisher, Simard C. & N. Sorin (dir.) (2007). Les Voies actuelles de la recherche en didactique du français (pp. 27-42). Québec : Presses de l'Université Laval.

Mots-Clés: Programmes d'enseignement, didactiques, enseignement moral et civique, configuration disciplinaire, débat philosophique

Recherches sur les stages : parlons-nous de la même chose dans nos différents pays ?

Julie Deville * ¹, Sylvie Contrepois *

2

¹ Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille (CIREL) – Université Lille I - Sciences et technologies : EA4354, Université Lille III - Sciences humaines et sociales : EA4354 – Université Lille 3, France

² Cultures et sociétés urbaines (CSU) – CNRS : UMR7112, Université Paris VIII - Vincennes Saint-Denis – IRESCO-CSU (2ème étage) 59-61 Rue Pouchet 75017 PARIS, France

Les stages sont aujourd’hui promus comme une modalité majeure dans la construction de la relation entre formation et emploi et comme un important moyen de professionnalisation des formations. Les différences entre les nombreuses formules de stages qui ont pu être recensées en Europe sont toutefois considérables. En France par exemple, les objectifs, l’organisation et les effets des stages de découverte des élèves de troisième, ceux des stages de CAP et bac pro, et ceux des stages à l’université ou dans des écoles d’ingénieurs ne peuvent pas être amalgamés même si on parle de ” stage ” dans tous ces cas (Briant, Glayman, 2013). Il en est de même dans les autres pays d’Europe qui connaissent chacun une variété de formules de stage (Contrepois et al., 2015).

La question se pose dès lors de savoir s’il existe une définition commune ” du ” stage, ou à tout le moins des similarités impliquant que ce terme désigne des formes et des pratiques partagées en France, en Belgique, en Espagne, en Italie et dans d’autres pays. Les spécificités et les points communs méritent d’être examinés et discutés. Le contexte scolaire et le marché de l’emploi prennent des formes et entretiennent des relations variables selon les contextes nationaux, en même temps le cadre de l’Union européenne implique un certain nombre de convergences dans ces différents domaines. Les politiques publiques et leurs interactions avec les acteurs socioéconomiques et les sociétés civiles sont également diverses, mais des objectifs européens communs existent aussi en terme de politiques de formation ou d’emploi (Comité économique et social européen, 2010).

Nous proposons de questionner principalement les modalités d’organisation des stages dans différents contextes nationaux (pratiques sociales, cadre législatif, discours politique, variété des dispositifs au sein d’un même pays, poids numérique), afin d’analyser comment peuvent se nouer sous différentes formes la relation d’apprentissage et l’expérience du stagiaire en milieu de travail. Peut-on dire que des effets communs (attendus ou effectifs) sont visés et/ou engendrés à travers ces différentes modalités ? Peut-on faire émerger une typologie de ces effets s’ils sont multiples ?

Cette question des effets est-elle susceptible de nourrir des projets de recherche communs, qui pourraient à leur tour contribuer à nourrir les débats théoriques entourant la construction du ” modèle social Européen ” (Mathieu, Sterdyniak, 2008) ?

Le projet de symposium vise à réunir des communicants qui étudient les stages dans différentes

*Intervenant

configurations et dans différents pays (France, Espagne, Italie...) L'objectif est moins d'entrer dans une démarche comparatiste que de dégager ce qui fait la singularité de ce type de dispositif dans leurs différents contextes, afin de nourrir des recherches à venir. L'approche choisie vise à la fois à ouvrir le débat sur les caractéristiques des stages dans différents pays, et par là même la façon dont s'y articule la relation entre formation et travail, et à explorer différents niveaux de ce type de dispositif (de la didactique à la gouvernance).

Nous privilégierons une démarche centrée sur la compréhension. En effet, avant d'envisager une évaluation globale de ces dispositifs, et de pouvoir tenir un éventuel rôle de proposition, il convient de réduire le flou existant autour de l'objet " stage ", notamment en confrontant les pratiques existant dans les différents pays européens représentés.

La forme exacte du symposium reste à préciser, mais la complémentarité entre communications se prête à une organisation de type " table ronde ". Un discutant (José Rose est pressenti, en attente de confirmation) nous aidera à remettre en perspective les communications.

Références :

Briant (Vincent de) et Dominique Glaymann (dir.) (2013), *Le stage. Formation ou exploitation ?* Presses universitaires de Rennes, 2013, 488 p.

Comité économique et social européen (2010), " Une stratégie pour des compétences nouvelles et des emplois: une contribution européenne au plein emploi" COM(2010) 682 final (2011/C 318/24), <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011AE1172&fr>

Contrepois Sylvie et al. (2015), *Internships, work placements, volunteering: stages on the road to decent work or to insecurity? Comparative report for the European Commission*, Faculty of social sciences, London Metropolitan University.

Mathieu Catherine et Henri Sterdyniak (2008), *Le modèle social européen et l'Europe sociale*, Revue de l'OFCE n°104.

Mots-Clés: stages, Europe, gouvernance

La gestion de la diversité au sein d'établissements bruxellois intermédiaires dans les hiérarchies scolaires

Perrine Devleeshouwer ^{*† 1}

¹ Group for research for Ethnic relations, Migration Equality (GERME - ULB) – Avenue Jeanne 44, CP 124 B-1050 Bruxelles, Belgique

En Belgique francophone, dans le contexte de quasi-marché scolaire, certaines écoles ont la possibilité de choisir leurs élèves, ce qui contribue à la ségrégation scolaire. Le tri des publics constitue un outil de la gestion de la diversité au sein des établissements : les écoles en position favorable sur le quasi-marché peuvent refouler les élèves qui ne cadrent pas avec leurs exigences vers d'autres établissements en position moins favorable. Depuis 2007, des mesures politiques ont été introduites afin de réguler la situation de quasi-marché scolaire en limitant la marge de manœuvre des établissements. Il s'agit de réguler les inscriptions en première année du secondaire afin de favoriser la mixité sociale au sein des établissements scolaires.

Dans cette communication, nous analyserons la gestion de la diversité sociale, ethnique et académique des publics scolaires opérée par des établissements de l'enseignement secondaire bruxellois que nous qualifions d'ordinaire. Il ne s'agit ni école d'élite ni école ghettos, mais d'établissements ayant une position intermédiaire dans les hiérarchies scolaires. Il est intéressant de poser cette question concernant ce type d'établissement, car elle est généralement traitée en opposant les établissements du haut de la hiérarchie à ceux du bas.

Afin de traiter de cette question, nous avons utilisé un dispositif de recherche alliant choix raisonné d'établissements scolaires et méthodes mixtes de recueil de données. Les critères de choix raisonné visent à sélectionner des écoles en position intermédiaire dans les hiérarchies scolaires (filière d'enseignement et niveau socioéconomique des élèves). Le volet quantitatif de cette étude comprend 160 questionnaires remplis par les élèves. Il nous permet de dresser le profil des établissements enquêtés. L'analyse proprement dite repose sur des entretiens qualitatifs réalisés avec les membres du personnel scolaire : 27 entretiens semi-directifs avec des membres des équipes de directions, des enseignants et des éducateurs. Ces entretiens à cerner les dynamiques et les politiques d'établissement.

Les résultats montrent que la question de la gestion de la diversité des publics scolaires est importante au sein des écoles enquêtées. Le levier principal de cette gestion repose sur la sélection des élèves. Au-delà des critères académiques et comportementaux de cette sélection, cette communication souligne également la place qu'y prennent les perceptions relatives aux origines sociales et ethniques des élèves. En détaillant les ressorts de cette gestion de la diversité, nous invitons à une réflexion sur le poids des hiérarchies scolaires et les interdépendances locales sur les logiques d'action des établissements.

Regard réflexif sur la question de recherche

*Intervenant

†Auteur correspondant: Perrine.Devleeshouwer@ulb.ac.be

Thématique ” proposer ”. Nos résultats soulèvent des questions intéressantes quant aux pratiques enseignantes, mais qui ne sont pas aisément communicables à ce public. Alors que les enseignants qui nous ont répondu parlaient facilement et librement, lors de plusieurs essais de restitutions des résultats à ce public le discours était difficilement entendu et critiqué. Il nous semble dès lors important de réfléchir à la posture du chercheur lorsqu’il retransmet ses résultats aux publics cibles.

Références bibliographiques

Delvaux, B. (2005). Ségrégation scolaire dans un contexte de libre choix et de ségrégation résidentielle. Dans M. Demeuse, A. Baye, M. Straeten, J. Nicaise et A. Matoul (dir.), Vers une école juste et efficace (p. 275-295). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Delvaux, B. et Van Zanten, A. (2006). Analyser les espaces locaux d’interdépendance : une clé pour comprendre ce que sont et produisent les établissements scolaires. *Revue Française de Pédagogie* (156).

Verlot, M. (2004). Chaque enfant est-il le même devant la loi : l’inconsistance cohérente dans les politiques de discriminations positives de l’enseignement en Belgique. Dans A. Rea et M. Martiniello (dir.), Affirmative action : des discours, des politiques et des pratiques en débat (p. 197-231). Louvain-la-Neuve, Belgique : Bruylant-Académia.

Mots-Clés: Enseignants, diversité, gestion, interdépendances locales

Textes informatifs et œuvres de fiction: regard croisé sur les stratégies de compréhension démontrées par les enseignants faisant la lecture aux élèves

Anne-Marie Dionne * ¹

¹ Université d'Ottawa – Canada

Objectifs de la recherche :

Cette recherche vise à comparer les stratégies de compréhension en lecture que les enseignants du préscolaire et du primaire démontrent en faisant la lecture à voix haute à leurs élèves, selon qu'ils font la lecture d'une œuvre de fiction ou d'un texte informatif. Elle s'intéresse aussi à savoir comment ils planifient cette activité pédagogique d'après le genre de texte qu'ils ont à lire.

Théorie / Contextualisation :

L'activité d'enseignement qui consiste à faire la lecture à voix haute aux élèves est une pratique courante dans les classes du préscolaire et du primaire (Jacobs, Morrisson et Swinyard, 2000). Sa valeur pédagogique n'est plus à démontrer. En effet, lorsqu'il lit à voix haute pour ses élèves, l'enseignant agit en tant que modèle de lecteur compétent devant eux. Ces périodes de lecture sont des occasions privilégiées pour les exposer aux processus de la lecture et pour démontrer explicitement les stratégies qui soutiennent la compréhension lors de la lecture autonome (Moss, 2003). Or, les enseignants semblent avoir une préférence marquée pour les œuvres de fiction lorsque vient le moment de faire la lecture à voix haute aux élèves (Duke, 2003; Yopp et Yopp, 2012). Pourtant, il y aurait lieu de les encourager à considérer également les textes informatifs pour réaliser cette activité pédagogique, car ceux-ci possèdent des propriétés distinctes qui doivent être prises en compte lors de la lecture (Ness, 2011).

La nécessité pour les élèves de développer très tôt leur compétence à lire des textes informatifs se fonde sur plusieurs facteurs. En outre, dans les matières scolaires telles que les sciences et les technologies, les mathématiques ou les sciences sociales, les élèves doivent éventuellement lire par eux-mêmes des textes informatifs dont la complexité augmente graduellement d'un niveau scolaire à l'autre. À cet effet, Venezky (2000) soutient que dès la sixième année scolaire, plus de 75 % des textes que l'on donne à lire aux élèves sont des textes informatifs. Ainsi, de bonnes habiletés de compréhension applicables à ce genre de texte s'avèrent déterminantes dans différents domaines d'étude. C'est pourquoi il importe de préparer adéquatement les élèves à faire face aux exigences liées à la compréhension des textes informatifs. Pour favoriser leur réussite scolaire, il est impératif de les exposer à une diversité de textes informatifs bien avant qu'ils aient à en faire la lecture de façon autonome. Dans cette optique, la pratique pédagogique qui consiste à faire la lecture aux élèves dès le préscolaire ou le primaire est une avenue à explorer. Or, on peut se demander si le genre de texte qui est lu à voix haute, particulièrement les textes informatifs, influence leur façon de mettre en œuvre cette activité d'enseignement afin d'en tirer profit de façon optimale.

*Intervenant

Questions de recherche :

Les questions auxquelles nous voulons répondre sont les suivantes : Comment les enseignants du préscolaire et du primaire préparent-ils leur intervention pédagogique, selon qu'ils se préparent à lire une œuvre de fiction ou un texte informatif à leurs élèves? Quelles sont les stratégies de lecture qu'ils démontrent en faisant la lecture de ces deux genres de textes devant leurs élèves?

Méthodologie :

Notre échantillon était composé de 22 enseignants oeuvrant dans des classes préscolaire ou du primaire. La collecte de données a été faite au moyen de deux séances d'observation ayant eu lieu dans la classe de chaque participant. La première séance d'observation a eu lieu alors que l'enseignant lisait une œuvre de fiction à ses élèves. Lors de la deuxième séance, il leur faisait la lecture d'un texte informatif. Ces deux séances d'observation ont été suivies d'une entrevue individuelle semi-dirigée auprès de chaque enseignant. Cette entrevue a porté sur la préparation de l'activité pédagogique ainsi que sur divers éléments observés lors des séances de lecture, notamment les stratégies de lecture ayant été démontrées explicitement par l'enseignant. Les séances d'observation et les entrevues ont fait l'objet d'une analyse de contenu à l'aide de grilles de codage comprenant des catégories prédéterminées.

Résultats :

L'analyse préliminaire des entrevues donne à penser que les enseignants considèrent que la lecture à voix haute d'un texte informatif requiert une préparation qui est plus exigeante que celle que nécessite la lecture d'une œuvre de fiction. Quant aux stratégies de compréhension en lecture qui ont été démontrées lors des deux séances de lecture, les premières analyses permettent de relever des similitudes et des différences selon le genre de texte ayant été lu aux élèves. Ces éléments de comparaison, ainsi que des propos relevés lors des entrevues seront présentés lors de notre exposé.

Regard réflexif sur les questions de la recherche:

Notre questionnement découle de notre intérêt à comprendre pourquoi des difficultés de compréhension en lecture persistent chez des élèves à la fin du cycle primaire. Le fait de négliger l'étude des textes informatifs lors des premières années de formation contribue-t-il à ce phénomène? Nous soutenons que pour favoriser la réussite scolaire des élèves, les enseignants du préscolaire et du primaire doivent être conscientisés à l'importance de faire usage de ces textes dans leur enseignement.

Références bibliographiques

Duke, N.K. (2003). Reading to learn from the very beginning : information books in early childhood. *Young Children*, 58(2), 14-20.

Jacobs, J., Morrisson, T., and Swinyard, W. (2000). Reading aloud to students : a national probability study of classroom reading practices of elementary school teachers. *Reading psychology*, 21, 171-193.

Moss, B. (2003). Exploring the literature of fact: children's nonfiction trade books in the elementary classroom. New York, New York: Guilford.

Ness, M. (2011). Teachers' use of and attitudes toward informational text in K-5 classrooms. *Reading psychology*, 32, 28-53.

Venezky, R.L. (2000). The origins of the present-day chasm between adult literacy needs and school literacy instruction. *Scientific studies of reading*, 4(1), 1-19.

Yopp, R.H and Yopp, H. K. (2012). Young children's limited and narrow exposure to informational text. *The reading teacher*, 65(7), 480-490.

Mots-Clés: textes informatifs, oeuvres de fiction, lecture aux élèves, stratégies de compréhension

Quelle éducation narrative pour s’orienter dans une société biographique ?

Anne Dizerbo * 1,2

¹ Centre de recherche interuniversitaire, Expérience, Ressources Culturelles, Education (EXPERICE) – Université Paris-Nord - Paris XIII – UFR Lettres, Sciences de l’Homme et des Sociétés, Université Paris 13, 99 avenue Jean-Baptiste Clément, F-93430, Villetaneuse, France

² Centre interdisciplinaire de recherches sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences en Éducation et en formation EA 2657 (CIVIIC) – Université de Rouen : EA1657 – France

Cette contribution s’attachera à rendre compte d’une recherche qualitative effectuée dans le cadre de mon doctorat. Elle avait deux objectifs :

- tenter de remédier à une situation qui m’inquiétait : l’apparence d’un désintérêt des élèves pour leur orientation, leur ” décrochage ” occasionnel ou définitif, leur individualisme et l’isolement qui en découlait, ce qui impliquait à mon sens de construire une communauté de travail dans laquelle apprendre à coopérer et s’orienter en confiance.

- comprendre comment cette situation se construisait ou au contraire, comment elle pouvait ne pas se construire ou se transformer et observer les modalités de subjectivation de leur parcours scolaire et de leur parcours d’orientation par des collégiens. La question était aussi plus largement de comprendre de quelle la manière un jeune intègre un parcours scolaire à une construction biographique globale, se focalisant sur le sujet en construction plus que sur l’élève.

Je faisais l’hypothèse qu’une approche narrative et biographique pouvait permettre de penser les difficultés des élèves en termes de prévention et de remédiation et venir en support d’une éducation ” biographique ”, qui leur permette de s’inscrire dans un processus de formation tout au long de la vie en les amenant à construire l’historicité nécessaire à une projection vers l’avenir.

S’inscrivant dans la perspective anthropologique de la recherche biographique en éducation, cette recherche a interrogé les liens entre compétences narratives et compétences biographiques des élèves ainsi que les processus singuliers d’appropriation des normes scolaires et de construction de figures d’élèves, soutenue par un corpus théorique multiréférentiel, au croisement de l’herméneutique, des sciences du discours et de la philosophie éducative de la Bildung. Cette recherche a mis au travail la méthodologie et les références conceptuelles de la recherche biographique dans le but d’accéder à l’expérience subjective des élèves, à partir d’entretiens biographiques et de moments d’analyse partagés s’appuyant sur la réflexivité et l’expertise des élèves participants. Les dispositifs mis en œuvre ont finalement ouvert sur une autre compréhension des processus de subjectivation de la scolarité et des enjeux de l’éducation narrative dans la construction de compétences à se projeter et à s’orienter, mais aussi de capacités à interagir lucidement avec son environnement et à construire des compétences citoyennes.

Pour rendre compte de ce travail, je présenterai tout d’abord le contexte de ma recherche et de l’émergence de ma problématique. Je m’attacherai ensuite à mettre en évidence les liens entre ma démarche et un cadre épistémologique, conceptuel et méthodologique. Enfin, je partagerai mes interprétations et les perspectives ouvertes par ma recherche.

*Intervenant

Références bibliographiques :

Bauman, Z. (2013). La vie liquide. Paris : Fayard/Pluriel.

Delory-Momberger, C. (2014). De la recherche biographique en éducation. Fondements, méthodes, pratiques. Paris : Téraèdre.

Fabre, M. (2011). Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole. Paris : Presses Universitaires de France.

Mots-Clés: Éducation/Expérience/Subjectivation/Narration/Emancipation

De quel savoir la recherche biographique en éducation est-elle le nom ?

Anne Dizerbo * 1,2

¹ Centre de recherche interuniversitaire, Expérience, Ressources Culturelles, Education (EXPERICE) – Université Sorbonne Paris Cité (USPC), Université Paris VIII - Vincennes Saint-Denis : EA3971 – UFR Lettres, Sciences de l’Homme et des Sociétés, Université Paris 13, 99 avenue Jean-Baptiste Clément, F-93430, Villetaneuse, France

² Centre interdisciplinaire de recherches sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences en Éducation et en formation EA 2657 (CIVIIC) – Université de Rouen : EA1657 – France

Ce symposium cherchera d’une part à cerner les questions auxquelles la recherche biographique en éducation tente de répondre et d’autre part l’origine de ces questions.

Pour ce faire, il mettra en lien le développement de la recherche biographique avec un contexte sociétal qui vit de profondes évolutions et se trouve marqué par l’individualisme et la concurrence. Ce contexte et les paradigmes qu’il véhicule nécessitent en effet, pour les comprendre et les faire évoluer, de s’inscrire dans de nouveaux modes d’appréhension de la recherche et de construire de nouvelles postures de chercheur, émancipés des conventions scientifiques dominantes.

Ce symposium aura donc pour tâche de mettre en évidence comment, à la nécessité de renouveler le traitement fait à de questions importantes, répond l’appréhension des phénomènes sociaux contemporains dans la perspective épistémologique et méthodologique de la recherche biographique en éducation. Il mettra en évidence comment son approche herméneutique peut permettre de construire de nouveaux modèles d’intelligibilité de ces phénomènes complexes, présents dans tous les secteurs de l’activité humaine, en les approchant à partir du sens que des acteurs appréhendés dans leur globalité donnent à leur expérience, dans l’interaction de leur biographie individuelle avec des environnements historiques, culturels, sociaux, politiques, économiques, qui produisent des cadres sociaux. La recherche biographique en éducation, contournant l’ordre de la causalité souvent établi par les recherches en sciences humaines, prend en effet pour objet de recherche les processus de construction du sujet au sein de l’espace social et la capacité des individus, dans leurs pratiques sociales, à agir sur leurs contextes et à créer du lien social. Elle permet donc d’interpréter les figures de l’action collective dans leurs articulations avec le territoire en tant qu’élément contextuel et champ de transformations de l’action humaine. En cela elle répond à des enjeux sociaux, éthiques et politiques désormais primordiaux.

Les chercheurs qui s’inscrivent dans sa perspective développent des travaux dans différents domaines et à différents niveaux cherchant une meilleure compréhension des relations du global et du local : intervention et insertion social, santé, école, s’intéressant aux mobilités/immigrations, aux situations de handicap, de précarité et d’exclusion, aux identités sociales et culturelles ” surdéterminées”, aux processus associatifs et aux construction de compétences collectives, aux transformations sociétales (genres, parentalité, communication et technologies modernes).

Les différents contributeurs, dont les objets de recherche s’inscrivent dans les domaines de la santé, du travail social, de l’école, de la migration, s’interrogeront particulièrement sur le sentiment de nécessité qui a présidé à leur instigation et au choix de leur perspective épistémologique

*Intervenant

et méthodologique ainsi que sur la relation entre leur objet de recherche et le contexte sociétal dans lequel il est situé.

Le débat, visant à interroger les pratiques, les motivations et les modalités de recherche biographique en éducation s'organisera de la façon suivante :

Un exposé introductif effectué par Christine Delory-Momberger interrogera les relations d'interdépendance entre le contexte sociétal dans lequel la recherche biographique en éducation développe son projet, les objets et formes de savoir qu'elle se donne, les démarches de recherche partagée selon lesquelles elle construit ce savoir. S'en suivront des communications s'inscrivant dans différents domaines, visant à répondre à la question posée par le symposium : De quel savoir la recherche biographique en éducation est-elle le sens ? Elles seront mises en discussion par les contributeurs et les auditeurs présents dans différents moments de débat afin de se saisir des différentes questions et problèmes (contextuelles, méthodologiques, épistémologiques...) qui cadrent la volonté de comprendre du chercheur.

Mots-Clés: Éducation et politique, savoirs, expérience, épreuves, normes, émancipation, subjectivation, pratiques

Eduquer sans discriminer : le programme d'éducation préscolaire suédois

Anne-Marie Doucet Dahlgren * ^{1,2}

¹ Docteure en Sciences de l'éducation, Chargée de cours - Université Nanterre Paris-Ouest – Chercheuse au CREF (EA 1589) – France

² Centre de recherche éducation et formation (CREF) – Université Paris X - Paris Ouest Nanterre La Défense – 200 avenue de la république 92001 nanterre cedex, France

La Suède à l'image d'autres pays européens se trouve prise aujourd'hui dans un mouvement de diversité culturelle et linguistique, compte tenu de la vague très importante d'accueil de population réfugiée politique. Nous retiendrons, pour cette communication, la population somalienne composée de familles nombreuses, qui représente à l'heure actuelle le plus grand groupe de réfugiés. Ces familles ont apporté avec elles des pratiques sociales et culturelles se différenciant nettement de celles habituellement véhiculées dans le pays, en ce qui concerne l'éducation à la maison et en jardin d'enfants " *Förskola* " (Akinyi Obondo, 2003).

En Suède, les communes sont sommées de réserver pour tous les enfants, dont ceux aux besoins spécifiques, une place en jardin d'enfants (1-5ans), en classe préparatoire à l'école (6-7ans) dans un délai qui ne doit pas excéder quatre mois après la demande. Les chiffres officiels (2013) montrent que 84% des enfants vivant en Suède fréquentent un de ces services avant l'entrée à l'école. Le pays a ainsi vu augmenter l'accueil du nombre d'enfants issus de milieux multilingues et multiculturels (Doucet-Dahlgren, 2015). On assiste à l'instauration des milieux uniques multi ethniques pour étudier les processus socioculturels de migration, la construction de nouveaux réseaux, de nouveaux modèles sociétaux et identitaires (Obondo, 2005).

Les activités préscolaires sont régies par le Ministère des Affaires Scolaires qui trace les grandes lignes du programme qui précise les types de fonctionnement et les modalités pédagogiques générales. Ce programme préscolaire de 1998 " (Lpfö 98), révisé dernièrement en 2010, est intégré à la loi sur l'école en 2011 (Lpo 94)". Il y est souligné (Lpfö 98, p. 27) que " la globalisation de la société suédoise implique des exigences fortes sur la capacité à vivre et à comprendre les valeurs diffusées par la diversité culturelle. Le jardin d'enfants représente " la rencontre sociale et culturelle " qu'il se doit de renforcer afin de préparer les enfants à une vie de plus en plus globalisée. Aussi est-il précisé que " le jardin d'enfants doit faire les efforts nécessaires pour contribuer au développement de chaque enfant, au respect de tout être humain indépendamment de l'identité sexuée, de la considération sociale ethnique ou bien même ethno raciale "(Lpfö 98, 29).

Dans ce contexte où la diversité culturelle domine dans les collectivités préscolaires (Banks 2002), comment les professionnels font-ils face à ces nouveaux défis éducatifs et pédagogiques ? Comment soutiennent-ils le développement et l'apprentissage des enfants selon les orientations du programme et accompagnent-ils les familles en prévenant et en luttant contre tout signe d'inégalité et discrimination ?

Nous proposons de rendre compte des premiers résultats d'une étude en cours sur la socialisation des jeunes enfants somaliens réfugiés en Suède qui s'intéresse à la rencontre entre le milieu

*Intervenant

familial et le milieu éducatif préscolaire. Le recueil de données est constitué d'une analyse documentaire de dix études qualitatives d'étudiants en licence (2012), option petite enfance, de plusieurs universités. Celles-ci portent sur la spécificité de l'accueil des enfants somaliens en jardin d'enfants et des pratiques éducatives mises en œuvre par les professionnels. De plus, six entretiens sont menés auprès de professionnels exerçant en milieu préscolaire multiculturel afin de rendre compte de l'adéquation de leurs pratiques avec les orientations retenues du programme de l'éducation préscolaire.

Références bibliographiques

Akinyi, Obondo , M. , Rodell Olgaç C. , Robleh,S. & Busuni, M. (2002-2003). *Bridging home-school cultures? An ethnographic study of language and literacy socialization of immigrant children at home and in the pre-school. The case of immigrants from Somalia.* Språkforskningsinstitutet i Rinkeby: Sweden. Banks, J. (2002). *An introduction to multicultural education.* University of Washington: Seattle. Doucet-Dahlgren, A.M. (2015). L'accueil précoce en jardin d'enfants suédois : quelles incidences sur l'éducation des très jeunes enfants et sur le soutien à la parentalité ? Colloque international Petite enfance : socialisation et transitions, Nov 2015, Villeteuse, France.Obondo, M. (2005). *Broar mellan kulturer.Somaliska barn språksocialisation i hem och förskolan I Sverige.* Språkforskningsinstitutet i Rinkeby. Stockholm: Repro PrintAB Solna Programme préscolaire. L'aroplan för förskolan(1998). Stockholm : Skolverket & Fritzes.

Mots-Clés: jardin d'enfants suédois, enfant somalien, égalité et non discrimination, pratiques éducatives

• La notion de culture dans l'enseignement de l'histoire : outil ou solution explicative ?

Sylvain Doussot ^{*† 1,2}

¹ Centre de recherche en éducation de Nantes – Université de Nantes : EA2661 – France

² Université de Nantes – Université de Nantes – ESPE, 4 Chemin de Launay Violette, 44000 Nantes, France

Cette communication vise à questionner la notion de culture comme facteur explicatif en histoire, en histoire scolaire et en didactique de l'histoire. Elle s'inscrit dans le domaine des recherches socio-historiques sur les sciences (ici les sciences sociales plus particulièrement) issues des travaux fondateurs de Kuhn en vue de tenir ensemble enjeux épistémologiques et enjeux sociologiques des disciplines. Nous spécifions cette problématique générale par le biais du cadre théorique de la problématisation en science et dans les apprentissages (Orange, 2012).

Cet objectif s'inscrit dans le contexte de diversité culturelle et migratoire de nos sociétés qui interroge les conditions d'enseignement et d'apprentissage de l'histoire à l'école, et par là celles de la formation des enseignants. Ce contexte se double d'un contexte intellectuel et médiatique qui tend à donner aux catégories liées à la notion de culture une place déterminante dans les explications sur le monde tel qu'il est et tel qu'il va. La classe d'histoire est bien entendu imprégnée de ces catégories qui tendent à faire des différences culturelles des facteurs explicatifs (l'ethnie ayant remplacé la race, la culture la nature) mais peinent à questionner l'origine et la production même de ces différenciations, ce qui risque de conduire à cristalliser l'altérité au lieu d'ouvrir aux différences (Bazin, 2008). Or ces catégories concernent aussi bien les élèves que les événements et phénomènes traités par les programmes d'histoire, que les représentations des enseignants sur la culture scolaire de leurs élèves.

Il s'agit, sur cette base, de développer et de traiter la question de recherche suivante : en quoi la remise en cause épistémologique de la notion de culture comme facteur explicatif dans les sciences sociales et historiques peut-elle nous aider à mieux appréhender les conditions de possibilité d'un enseignement de l'histoire dans un contexte de diversité culturelle qui met à mal la légitimité immédiate des savoirs scientifiques et scolaires ?

Cette étude théorique se fonde sur des travaux empiriques en didactique de l'histoire et sur la formation des enseignants afin de déployer une problématique autour de la dualité entre dimension empirique et dimension normative de l'histoire et de la didactique, en particulier sur la base des constats et questions posées par le sociologue Abbott (2015). Cette dualité sera abordée pour le cas des catégories culturelles en jeu dans ces deux domaines (histoire et didactique), entre empirique des catégories observables (groupes culturels dans le passé et dans la classe) et normatif des catégories d'analyse de ce qui est observé.

Il ressort de l'étude qu'une des conditions principales à une éducation historique dans le contexte actuel réside dans la mise au travail des catégories spontanées des élèves et des enseignants à travers un rééquilibrage en faveur de la dimension théorique de tout savoir sur le monde social.

*Intervenant

†Auteur correspondant: sylvain.doussot@univ-nantes.fr

Mots-clés : diversité ; enseignement de l'histoire ; culture ; épistémologie

références bibliographiques

Abbott A. (2015). L'avenir des sciences sociales, 37ème conférence Marc Bloch. Paris, Sorbonne, 18 juin 2015.

Bazin J. (2008). Des clous dans la Joconde. L'anthropologie autrement. Toulouse : Anacharsis.

Orange C. (2005). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle, 38(3), 69-93.

Mots-Clés: diversité, enseignement de l'histoire, culture, épistémologie

Changer de métier et devenir enseignant - Transition de gestes professionnels

Sylvie Dozolme * ¹

¹ Activité, Connaissance, Transmission, éducation (ACTé) – Université Blaise Pascal -
Clermont-Ferrand II : EA4281 – France

En France, le recrutement des enseignants donne lieu à de multiples concours. Toute personne justifiant des titres requis peut s'inscrire, concourir et ainsi devenir, après une année de stage, enseignante. Parmi tous ces postulants sont présents des salariés du secteur privé provenant d'entreprises, d'associations ou de collectivités. Pour eux, détenteurs d'un précédent métier, un remaniement identitaire a indubitablement lieu. Ces enseignants stagiaires issus de l'entreprise connaissent pour la seconde fois et parfois plus, une acculturation à un autre monde professionnel. Selon Perez-Roux (2011, p. 52), ce passage d'un monde professionnel à celui d'enseignant relève d'une " mise à l'épreuve du soi professionnel préalablement construit et qu'il s'agit de remanier ". Dans ce contexte, au-delà de l'épreuve du soi professionnel se dessine également une adaptation physique à ce nouveau métier, au travers des gestes professionnels.

" Faire un geste, ce serait porter attention à l'autre tout en interagissant avec lui avec l'intention de transmettre des valeurs " nous indiquent Bucheon et Jorro (2009, p. 23). Dans le cadre de l'enseignement, Jorro (2006) identifie clairement différents gestes liés à l'enseignement. Dans leur ancien environnement professionnel, ces nouveaux enseignants doivent s'approprier de nouveaux gestes tout en conservant et/ou réadaptant les anciens.

Notre recherche propose de percevoir les composantes de l'ancienne activité au sein du nouveau métier : quels indices sont perceptibles montrant les gestes issus de l'ancien métier transposés, plus ou moins explicitement, dans le nouveau ? Quelles connaissances antérieures sont mobilisées ?

Pour cela, une vingtaine des professeurs stagiaires lauréats d'un concours de l'Éducation nationale ou du ministère de l'Agriculture ont participé à plusieurs entretiens semi-directifs, certains se déroulant dans le cadre d'autoconfrontation à leur activité en classe. Diversité dans les âges (de vingt-six à cinquante-six ans), diversité dans l'expérience accumulée dans le précédent métier (entre un et dix-sept ans), diversité dans l'emploi précédent (manutentionnaire, employé de banque, commercial, mécanicien, infirmière, secrétaire, ingénieur...), cette cohorte, par son éclectisme, montre l'hétérogénéité que représente ces enseignants.

De ces différents entretiens, il ressort que ces professeurs stagiaires activeraient la " mémoire corporelle des gestes " (Clot, 2002, p. 24) afin de les montrer à leurs élèves. La monstration de ces gestes professionnels (Lipp et Ria, 2012) participerait au processus de leur légitimité face à aux apprenants. Ainsi, sept professeurs stagiaires de notre cohorte réutilisent régulièrement leurs anciens gestes professionnels pour enseigner les techniques de leur discipline, en étant pleinement conscients de leurs actes. Pour d'autres, leurs gestes plus " génériques " (Bucheton et Dezutter, 2008) peuvent provenir soit directement de leur ancien métier, soit d'expériences extra-professionnelles. Enfin, dans quelques cas, il y aurait conflit entre l'utilisation de gestes professionnels liés à l'ancien métier et l'utilisation de ce même geste en classe. Cette situation

*Intervenant

provoquerait chez eux de vives tensions et même une forme de résistance au changement professionnel : " seize ans de pratique, je vais pas les laisser tomber " (Violette, 40 ans, anciennement infirmière).

Les gestes professionnels seraient donc composés d'actes et de microgestes, résultat de compétences professionnelles mises en œuvre (Bucheton et Dezutter, 2008). Dans le cadre de nos travaux, nous avons souhaité observer, durant les séances en classe, les gestes professionnels des professeurs stagiaires issus de leurs anciens métiers. Des limites n'ont pas permis de mener l'investigation que nous envisagions. Tout d'abord, une présence quotidienne des chercheurs à leur côté aurait été nécessaire pour percevoir tous les gestes qu'ils ont réalisés pour, ensuite, les analyser avec eux. De plus, certaines spécificités disciplinaires telles que la réparation en atelier des moteurs de véhicules industriels ou la présence dans les fermes pédagogiques lors des travaux pratiques avec les animaux rendaient difficile notre présence. Enfin, chaque métier dispose de gestes techniques propres. Même confrontés à leur activité, les professionnels occultent parfois des spécificités techniques qui deviennent transparentes à leurs yeux, lorsqu'ils commentent leur activité. Il semble encore plus difficile pour un néophyte de percevoir ce qui relève du geste technique ou non. Toutefois, il ressort quand même que les professeurs stagiaires issus de l'entreprise tendraient à s'approprier des gestes usuels ou professionnels provenant de leur ancienne activité pour les transformer en gestes professionnels d'enseignement. Ainsi, ils se dénoteraient des autres enseignants débutants, vierges d'un parcours professionnel antérieur.

Bucheton, D. et Dezutter, O. (2008). Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français – Un déficit pour la recherche et la formation. Bruxelles : De Boeck.

Bucheton, D. et Jorro, A. (2009). Une posture de " chercheur en lien avec la formation ". La quête d'un ethos scientifique, dans D. Bucheton (dir.), L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés (p. 7-24). Toulouse : Éditions Octarè.

Clot, Y. (2002). La fonction psychologique du travail. Paris : Presses Universitaires de France.

Jorro, A. (2006)., L'agir professionnel de l'enseignant. Communication présentée dans le cadre du Séminaire de Recherche du Centre de Recherche sur la Formation, 28 février 2006, Paris, CNAM, <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00195900/document>

Lipp, A. et Ria, L. (2012). La transmission des savoirs en formation professionnelle initiale : analyse de l'activité d'enseignants en lycées agricoles. @ctivités, n° 9(2), p. 71-87.

Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. Recherche en Éducation, n° 11, p. 39-54.

Mots-Clés: Changement professionnel, Enseignant débutant, Gestes professionnels

A quelles questions cherchons-nous réponse à propos de l'articulation entre École et inégalités ?

Hugues Draelants * ¹

¹ Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation (Girsef) – Place Montesquieu, 1/14 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

Dans les sociétés modernes, l'obtention d'un statut social est censée dépendre non plus de la naissance ou de facteurs hérités mais de facteurs acquis, découlant des talents et efforts d'individus formellement et juridiquement égaux. Cette égalité de principe est en quelque sorte la promesse, le credo séculier dont l'Etat démocratique se veut le garant et l'École l'instrument. Dans nos sociétés, l'institution scolaire détient en effet le monopole de la distribution légitime des individus dans des positions sociales inégales. C'est une des raisons pour lesquelles la recherche en éducation, plus particulièrement en sociologie de l'éducation, a fait de la question des rapports entre l'École et les inégalités un de ces thèmes centraux de recherche à mesure que les systèmes éducatifs se massifiaient. A partir du moment, variable selon les pays (des années 1950 aux années 1970), où tous les jeunes ont eu accès au même type d'enseignement secondaire, le maintien de différences importantes et systématiques de réussite entre élèves selon l'origine sociale interroge. Le fait que l'échec scolaire touche massivement les classes populaires est alors dénaturalisé et l'école accusée de reproduire les inégalités sociales (Bourdieu et Passeron, 1964 & 1970).

Les développements ultérieurs en sociologie de l'éducation, malgré des infléchissements théoriques et méthodologiques notables, témoignent du fait que les chercheurs ont continué à travailler la question du lien entre école et inégalités, dans la mesure où le constat d'inégalités sociales persistantes face à la scolarité s'est imposé comme une réalité difficilement contournable. Les recherches empiriques menées depuis lors affinent en fait l'analyse des mécanismes et processus producteurs d'inégalités face à l'école. C'est le cas notamment des travaux qui s'intéressent à l'influence des pratiques parentales sur la réussite scolaire. Ils confirment que l'influence parentale sur la réussite s'exerce indirectement par le biais de valeurs et méthodes éducatives, d'un rapport à la culture et au langage et par le type d'activités quotidiennes pratiquées. Mais ils montrent qu'elle passe aussi, de manière plus directe, par des pratiques de suivi et d'accompagnement de la scolarité, qui s'apparentent parfois à des stratégies avec des objectifs de réussite scolaire à plus ou moins long terme impliquant choix de l'école, aide aux devoirs, participation aux associations de parents, rencontres avec les enseignants, recours à des professeurs particuliers ou coachs...

L'analyse interne de l'école réalisée dans un grand nombre de recherches francophones depuis le début des années 1980 permet également de mieux comprendre la fabrique concrète des inégalités scolaires. Ces travaux montrent que l'école et ses acteurs peuvent atténuer ou accentuer les inégalités dans la mesure où celles-ci dépendent aussi de la manière dont les systèmes éducatifs sont organisés, de l'accès des élèves à tel contexte d'enseignement, à tel type d'établissement, à tel type de classe et de camarades, qui conduisent à des enseignements plus ou moins porteurs, à des interactions inégalement stimulantes... Le rôle des enseignants a aussi été souligné à cette occasion. Leurs conceptions de l'enseignement et de la pédagogie, et plus encore leurs pratiques,

*Intervenant

la manière dont ils évaluent, dont ils orientent les élèves participe de la fabrique des inégalités.

Qu'en est-il des recherches récentes, celles menées au cours des quinze dernières années ? La question des rapports entre l'École et les inégalités est-elle toujours aussi centrale ? Comment évolue-t-elle ? Peut-on, en lien avec cette problématique, discerner de nouveaux objets, de nouveaux terrains ? Inversement, quels sont ceux qui ont reflué voire disparu ? Quels types de cadres théoriques et de démarches méthodologiques mobilisent aujourd'hui les chercheurs ? Les recherches récentes dialoguent-elles encore avec les travaux fondateurs des années 1960 et 1970, ceux de Bourdieu et Passeron, de Boudon, de Bernstein... ? Comment envisagent-elles le rapport avec les théories et travaux antérieurs ? Quelles ruptures mais aussi quelles continuités repère-t-on ? Au-delà de la mise en perspective temporelle, la comparaison géographique pourra également être développée. Par exemple en se demandant ce qui caractérise les recherches menées dans tel pays ou dans l'espace francophone par rapport à celles menées dans d'autres pays ou espaces linguistiques ? Ce sont là quelques unes des questions auxquelles ce symposium voudrait apporter réponse en partant de l'hypothèse que ce n'est pas parce que les inégalités scolaires demeurent une réalité persistante que rien ne change en la matière ni dans les comportements des acteurs scolaires. Dans les sociétés modernes avancées, la reproduction sociale, loin d'être un processus naturel, nécessite une intense activité et de nombreuses adaptations de la part des groupes sociaux désireux de maintenir leurs privilèges éducatifs.

De manière générale, il s'agira donc d'historiciser et de contextualiser les recherches sur les inégalités scolaires afin d'essayer de comprendre leurs évolutions actuelles, les directions prises, les thématiques dominantes, mais aussi celles peu présentes ou absentes. Compte tenu de l'ampleur du champ couvert par ce symposium, il ne sera pas possible de tout aborder. Parmi les principales tendances repérables dans les recherches empiriques effectuées au cours de ces dernières années, nous identifions ci-dessous plusieurs thématiques que nous aimerions voir représentées dans ce symposium, certaines classiques, d'autres plus nouvelles. Précisons que cette liste n'a pas vocation à être exhaustive, que d'autres thématiques peuvent être proposées et que le découpage est indicatif, d'autres regroupements étant bien entendu possibles.

- (1) école et classes sociales (thématique pouvant être éventuellement découpée en plusieurs sous thématiques : les classes populaires face à l'école ; les nouvelles stratégies éducatives des classes moyennes ; la socialisation et la formation des élites) ;
- (2) école et inégalités ethno-raciales ;
- (3) école et inégalités de genre ;
- (4) effets de contexte (effet établissement, effet maître, effets de pairs) ;
- (5) curriculum et pédagogie ;
- (6) égalité et modèles de justice scolaire (égalité des chances, égalité des places, méritocratie..., des notions en débat) ;
- (7) politiques et inégalités (quelles sont les principales politiques publiques qui ont été menées afin de lutter contre l'échec et les inégalités scolaires et pour quels effets ?) (Compte tenu de l'ampleur du thème le choix pourrait être fait de se limiter à l'analyse des recherches ayant porté sur certaines mesures, ex. discrimination positive, mixité sociale...) ;
- (8) discussion et actualité des interprétations classiques des inégalités scolaires (ex. Bourdieu et

Passeron, modèle de la reproduction) ;

(9) l'étude des " trajectoires improbables " (réussite des jeunes de milieux populaires ; échec des héritiers) ;

(10) facteurs institutionnels de la diversité des carrières scolaires (structures scolaires), l'apport des comparaisons entre systèmes éducatifs et des grandes enquêtes internationales.

Mots-Clés: inégalités, reproduction sociale, politiques éducatives

Formes et évolutions de la transmission culturelle

Hugues Draelants * ¹

¹ Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation (Girsef) –
Place Montesquieu, 1/14 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

L'importance accordée par la sociologie au rôle de la culture dans la fabrique des inégalités scolaires remonte aux travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, publiés dans deux ouvrages devenus des classiques *Les Héritiers* (1964) et *La Reproduction* (1970). Ces quarante dernières années, de nombreuses enquêtes ont périodiquement confirmé et réaffirmé l'importance du capital culturel dans la réussite scolaire. En même temps, comme nous l'avons montré ailleurs (Draelants et Ballatore, 2015), un nombre croissant de chercheurs s'interrogent depuis quelques années à propos de ce concept. Rançon de son succès, celui-ci tend à fonctionner comme une explication ad hoc, compte tenu de la difficulté à délimiter les contours de ce qui fait ou non partie du capital culturel (Goldthorpe, 2007 ; Castets-Fontaine, 2011 ; Glevarec, 2013) et s'apparente à une " boîte noire " étant donné qu'on ne sait pas précisément comment s'exerce son effet ni par quels acteurs et quels processus il passe (De Graaf et al., 2000 ; Sullivan, 2001). D'autres auteurs ont critiqué la conception bourdieusienne de la transmission culturelle familiale, estimant que celle-ci présentait un caractère par trop mécanique sous-estimant ainsi l'incertitude du processus qui requiert en pratique une forte implication parentale et oubliant de considérer le rôle actif joué par l'enfant dans l'héritage (Lahire, 1995 ; Henri-Panabière, 2010) et les influences culturelles s'exerçant entre pairs, susceptibles d'affecter les conditions de la transmission (Pasquier, 2005). La recherche présentée ici s'inscrit dans la lignée de ces deux types de travaux qui tentent de comprendre d'une part par où passe concrètement l'effet du capital culturel sur la réussite scolaire et d'autre part comment s'opère, en pratique, la transmission culturelle. Du premier type de recherche, nous retenons que l'efficacité scolaire du capital culturel réside avant tout dans l'existence d'une association entre possession de capital culturel et dispositions à la lecture. Par " dispositions à la lecture ", nous entendons le développement d'attitudes favorables envers la lecture qui se doublent en principe d'une pratique fréquente de la lecture par plaisir. Du second type de recherche, nous retenons la nécessité de problématiser l'héritage culturel et d'étudier ses conditions de transmissibilité considérant que la transmission d'un capital culturel des parents aux enfants ne va pas de soi mais requiert un fort investissement parental. Nous retenons aussi l'idée que la transmission culturelle descendante domestique (celle qui va des parents vers les enfants) est aujourd'hui en crise, ce qui a pour conséquence qu'elle tend dès lors à s'exercer d'une manière plus horizontale, via les effets de pairs (Felouzis et Perroton, 2010). Conscients de ceux-ci, certains parents s'efforcent de maîtriser ces influences culturelles en contrôlant les fréquentations de leurs enfants, ce qui passe notamment par le choix de l'établissement qui exprime toujours un " choix des autres " (van Zanten, 2009).

Partant du constat que ce sont avant tout les attitudes et les pratiques des enfants vis-à-vis de la lecture qui comptent et expliquent la performance ou rentabilité scolaire du capital culturel (telle que mesurée traditionnellement à partir du niveau de diplôme ou capital culturel institutionnalisé des parents), nous tenterons ici de comprendre ce qui explique, statistiquement, les attitudes et les pratiques des jeunes vis-à-vis de la lecture en mobilisant des données issues de

*Intervenant

l'enquête PISA 2009, consacrée à l'analyse approfondie des compétences des élèves en lecture.

L'analyse empirique conduite permet de mesurer et de comparer le pouvoir explicatif de la transmission culturelle domestique par osmose ou "classique" (au sens où elle correspond au modèle bourdieusien des héritiers) à celui de deux autres formes plus stratégiques de transmissions culturelles, qui sans être foncièrement nouvelles gagneraient aujourd'hui en importance parmi les classes moyennes, à savoir : la transmission culturelle domestique active et la transmission culturelle scolaire. Nos résultats montrent que les deux formes montantes de transmission culturelle expliquent ensemble une part de variance plus importante que la transmission culturelle domestique osmotique. En regardant ce qu'il en est parmi les classes moyennes supérieures, l'enquête met en évidence que, même dans ces milieux, la transmission culturelle par osmose ne suffit pas à assurer la reproduction culturelle. Tout indique que le modèle traditionnel de transmission culturelle tend à être complété par un nouveau modèle de transmission culturelle, passant tantôt par une transmission domestique active et tantôt par une transmission scolaire (qui s'exerce essentiellement via des effets de pairs). Si les classes moyennes combinent souvent les trois formes de transmissions culturelles, on observe que la transmission domestique active tend à être privilégiée par les fractions intellectuelles des classes moyennes supérieures, et la transmission scolaire privilégiée par leurs fractions managériales.

Références

Castets-Fontaine B. (2011). Le cercle vertueux de la réussite scolaire. Le cas des élèves de Grandes Écoles issus de "milieux populaires", Bruxelles : InterCommunications et EME.

De Graaf N. D., De Graaf P. M., Kraaykamp G. (2000). Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education*, vol. 73, p. 92-111.

Draelants H., Ballatore M. (2015). Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique, *Revue française de pédagogie*, no 186, p. 115-142.

Felouzis G. & Perroton J. (2010). Grandir entre pairs: ségrégation ethnique et reproduction sociale dans le système éducatif français. *Actes de la recherche en sciences sociales*, no 180, p. 92-100.

Glevarec H. (2013). La culture à l'ère de la diversité. Paris : Editions de l'Aube.

Goldthorpe J. H. (2007). "Cultural Capital". Some Critical Observations. *Sociologica*, vol. 1, no 2, p. 1-23.

Henri-Panabière G. (2010). Éléves en difficultés de parents fortement diplômés. Une mise à l'épreuve empirique de la notion de transmission culturelle. *Sociologie*, Vol. 1 (4), p. 457-478.

Lahire B. (1995). Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires. Paris : Éd. du Seuil ; Gallimard.

Pasquier D. (2005). La culture des lycéens. Paris : Autrement.

Sullivan A. (2001). Cultural Capital and Educational Attainment. *Sociology*, vol. 35, no 4, p. 893-912.

van Zanten A. (2009). Choisir son école. Paris : PUF.

Mots-Clés: transmission culturelle, capital culturel, inégalités, classes sociales, classes moyennes, reproduction sociale

L'exclusion ponctuelle de cours au collège : analyses cliniques d'une pratique professionnelle

Arnaud Dubois ^{*† 1}, Bruno Robbes ^{*}

², Clarisse Lecomte ^{*}

³, Sophie Lerner ^{*}

⁴, Antoine Kattar ^{*}

⁵, Benjamin Moignard ^{*}

⁶, Danielle Hans ^{*}

7

¹ Laboratoire École, mutations, apprentissages (EMA) – Université de Cergy Pontoise : EA4507 – Laboratoire EMA Université de Cergy-Pontoise - Site de Gennevilliers ZAC des Barbanniers Avenue Marcel Paul 92230 Gennevilliers, France

² Laboratoire EMA - ÉA 4507 (EMA (École, mutations, apprentissages)) – Université de Cergy Pontoise : EA4507 – Université de Cergy-Pontoise - Site de Gennevilliers ZAC des Barbanniers Avenue Marcel Paul 92230 Gennevilliers, France

³ Laboratoire du Changement social (LCSP) – Université Paris Diderot - Paris 7 : EA7335 – France

⁴ Laboratoire Éducation, Discours, Apprentissages (EDA) – Université Paris V - Paris Descartes : EA4071 – France

⁵ Centre Amiénois de Recherche en Education et Formation (CAREF) – Université de Picardie Jules Verne – Université de Picardie Jules Verne Chemin du Thil - Bat. E 80025 AMIENS CEDEX 1, France

⁶ Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Transformations des pratiques Educatives et des pratiques Sociales (LIRTES) – Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne (UPEC) : EA7313 – France

⁷ Centre de recherche éducation et formation (CREF) – Université Paris Ouest Nanterre La Défense : EA1589 – France

Ce symposium sera l'occasion de présenter les résultats d'une recherche en cours, menée par une équipe de six chercheurs sur l'exclusion ponctuelle de cours au collège en France.

L'exclusion ponctuelle de cours est considérée par le Ministère de l'Éducation Nationale comme une " punition scolaire " qui consiste à exclure temporairement un élève du groupe classe, pendant un temps variable, généralement inférieur à la durée d'un cours. Le recours à cette punition est relativement banal en France, même si elle est proscrite par les textes officiels depuis 1890.

L'exclusion ponctuelle de cours est peu étudiée dans le champ de la recherche en éducation

*Intervenant

†Auteur correspondant: arnaud.dubois@u-cergy.fr

en France. Une revue de la littérature sur la question (Debarbieux, 1999 ; Grimault-Leprince, 2007 ; Garcia, 2013) montre que les travaux existants relèvent principalement de méthodologies quantitatives. Notre recherche, quant à elle, privilégie une approche qualitative dans une démarche de recherche-intervention où l'exclusion ponctuelle de cours est étudiée en mobilisant trois niveaux d'analyse : les élèves-adolescents, les professionnels et l'établissement scolaire. Notre équipe s'inscrit dans une démarche clinique d'orientation psychanalytique (Blanchard-Laville et al., 2005).

Les questions de recherche auxquelles " nous cherchons réponse " portent sur trois dimensions :

- la prise de décision d'exclure par les enseignants en situation. Pourquoi un(e) enseignant(e) prend-il (elle) la décision d'exclure un(e) élève de cours ?
- les éprouvés des élèves-adolescents exclus et le retentissement de cette punition sur leur relation avec les enseignants ;
- les effets de l'exclusion ponctuelle de cours sur l'ensemble institutionnel constitué par chaque collège, notamment sur les relations entre les professionnels et entre les professionnelles et les élèves.

Ces questions sont appréhendées par l'analyse d'un matériel de recherche rassemblé au cours d'interventions dans six établissements scolaires (situés dans quatre académies), recueilli par la mise en place d'entretiens en groupe auprès d'élèves-adolescents et de groupes d'analyse clinique de la pratique de l'exclusion ponctuelle de cours avec des professionnels.

Les cinq communications permettront d'appréhender différents aspects des questions de recherche énoncées précédemment, en se centrant principalement sur la question des affects éprouvés par les protagonistes des situations d'exclusion ponctuelle de cours. Du côté des élèves-adolescents, deux communications aborderont les composantes imaginaires associées à cette punition chez les adolescents et le retentissement de celle-ci sur leur construction identitaire. Plusieurs communications tenteront d'appréhender les effets de cette pratique sur les relations entre les adultes et les adolescents : nécessité d'accompagner les professionnels pour contenir les affects éprouvés en situation professionnelle. L'exclusion ponctuelle de cours sera envisagée comme un analyseur des " effets de présence " (Puget, 2006, p. 32) potentiellement en jeu au moment de la prise de décision d'exclure un élève de la classe pour un enseignant. Deux communications posent une question méthodologique : quelles sont les atouts et les limites de la transposition d'un dispositif d'analyse de pratiques, habituellement conçu comme un dispositif d'accompagnement des professionnels, dans le cadre de la recherche ?

Ce symposium s'inscrit dans l'axe " comprendre " du thème transversal du congrès. Il s'agit pour les chercheurs engagés dans cette recherche de tenter de saisir une partie des enjeux psychiques à l'œuvre dans les situations d'exclusion ponctuelle de cours au collège, pour en appréhender la complexité.

Une plage supplémentaire d'une heure (conformément à l'appel à communications), animée par le coordinateur du symposium, sera consacrée à la question transversale : " à quelles questions cherchons-nous réponse " lorsque nous travaillons sur l'exclusion scolaire ? Une partie des chercheurs engagés dans cette recherche présenteront des éléments subjectifs de réponse à cette question. Un collègue Maître de conférences en Sciences de l'éducation, ne faisant pas partie de l'équipe de recherche à l'origine du symposium, et qui a mené plusieurs recherches sur l'exclusion au collège selon une approche sociologique jouera le rôle discutant. Il présentera des éléments de

réponse à cette question. L'objectif sera de faire dialoguer des chercheurs partageant un objet commun, qu'ils abordent selon des approches différentes.

Références bibliographiques

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.

Debarbieux E. (1999). Désigner et punir. Remarques sur une construction ethnicisante au collège. Dans D. Meuret, *La justice du système éducatif* (p. 195-211). Bruxelles : De Boeck Université.

Garcia, A. (2013). Education et discipline au collège. Thèse de doctorat en Sociologie, Université Bordeaux Segalen.

Grimault-Leprince, A. (2007). Les exclusions de cours au collège. Les effets du contexte local et des représentations enseignantes des élèves. Communication orale, Colloque international " Actualité de la Recherche en Education et en Formation " à Strasbourg.

Puget, J. (2006). Penser seul ou penser avec un autre, *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 46, 31-40.

Mots-Clés: Exclusion ponctuelle de cours, approche clinique d'orientation psychanalytique, élèves adolescents, enseignants, pratique pédagogique, intervention, collège

L'exclusion ponctuelle de cours au collège, un analyseur des " effets de présence " entre professeurs et élèves

Arnaud Dubois * ¹

¹ Laboratoire École, mutations, apprentissages (EMA) – Université de Cergy Pontoise : EA4507 – Laboratoire EMA Université de Cergy-Pontoise - Site de Gennevilliers ZAC des Barbanniers Avenue Marcel Paul 92230 Gennevilliers, France

Cette communication comprendra une partie introductrice du symposium dans lequel elle s'insère. Je présenterai rapidement les terrains, la méthodologie et l'objet de la recherche collective sur l'exclusion ponctuelle de cours au collège présentée dans ce symposium. Mon propos se centrera sur la question à laquelle " je cherche réponse " et qui retient particulièrement mon attention : la prise de décision par les enseignants d'exclure un(e) élève de la classe. M'inscrivant dans une approche clinique d'orientation psychanalytique (Blanchard-Laville et al., 2005), il s'agit pour moi de tenter de saisir une partie des enjeux psychiques à l'œuvre pour les enseignants lorsqu'ils prennent cette décision, que je propose de considérer comme un analyseur des tensions internes par lesquels ils sont traversés en situation professionnelle.

Pour tenter d'éclairer en partie les ressorts de cette prise de décision, mon analyse portera sur un matériel recueilli dans deux dispositifs mis en œuvre dans le cadre d'une recherche-intervention menée dans six collèges de quatre académies différentes. Il s'agit d'entretiens collectifs menés avec des enseignants volontaires dans deux collèges et d'un groupe d'analyse de la pratique de l'exclusion ponctuelle de cours, mis en place dans un troisième collège. Le corpus est ainsi constitué de la transcription de six entretiens collectifs et de quatre séances d'analyse de pratiques, auxquels il faut ajouter les quatre micro-monographies (Imbert et le Grpi, 1996, p. 19) - des récits écrits de situations professionnelles vécues - rédigées dans ce groupe de professionnels.

L'analyse longitudinale de ce corpus permettra de mettre en valeur l'importance de la dimension groupale (Yelnik, 2005) dans la prise de décision d'exclure, dans les propos des enseignants évoquant dans l'après coup des situations d'exclusion. Très souvent ils expliquent avoir choisi d'exclure un élève, pour " sauver le reste de la classe ". La décision d'exclure du cours est toujours prise en présence d'un groupe d'élèves. Cet élément me semble essentiel pour appréhender les ressorts psychiques à l'œuvre dans cette situation et il exacerbe les tensions internes éprouvées par les enseignants.

L'analyse d'une séance d'analyse de pratiques sera l'occasion de présenter de nouvelles hypothèses cliniques quant aux " effets de présence " (Puget, 2006, p. 32) à l'œuvre au moment de cette prise de décision. J. Puget considère que " l'effet de présence [...] peut s'homologuer à une intrusion, du registre de l'interférence pour le Moi, pour le Sujet " (Puget, 2006, p. 36). Elle ajoute qu'" une des conséquences [de ces effets] est qu'ils s'opposent à la tendance de réduire l'autre à la condition d'objet " (Idem). L'analyse d'une micro-monographie sera l'occasion de montrer comment, dans certaines situations de classe, la présence d'un élève peut être vécue comme " une intrusion, du registre de l'interférence pour le Moi " de l'enseignant, qui a alors " tendance

*Intervenant

de réduire l'autre à la condition d'objet ", étape qui précède immédiatement la prise de décision d'exclure.

Cette communication s'inscrit dans l'axe " comprendre " du thème transversal du congrès.

Références bibliographiques

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.

Imbert, F. & Groupe de recherche en pédagogie institutionnelle. (1996). *L'Inconscient dans la classe, transferts et contre-transferts*. Paris : ESF.

Puget, J. (2006). Penser seul ou penser avec un autre, *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 46, 31-40.

Yelnik, C. (2005). *Face au groupe-classe. Discours de professeurs*. Paris : L'Harmattan.

Mots-Clés: Exclusion ponctuelle du cours, approche clinique d'orientation psychanalytique, collègue, prise de décision de l'enseignant, effets de présence

De la potentialisation à la réélaboration des situations de travail, le cas des conseillers agricoles

Sophie Duhamel ^{*† 1}, Marianne Cerf^{‡ 2}, Paul Olry^{§ 3}

¹ ADEME - INRA Science pour l'Action et le Développement (ADEME - INRA SAD) – Institut National de la Recherche Agronomique - INRA (FRANCE), Agence de l'Environnement et de la Maîtrise de l'Energie - ADEME – France

² INRA Science pour l'Action et le développement (INRA SAD) – Institut National de la Recherche Agronomique - INRA – France

³ Développement Professionnel et Formation (DPF) – Agrosup Dijon – AgroSup Dijon 1 esplanade Erasme 21000 Dijon, France

De plus en plus de professionnels voient leurs environnements de travail et les exigences de leur métier évoluer très rapidement. Comment des professionnels peuvent-ils rester efficaces en valorisant ce qu'ils trouvent dans leur environnement pour s'adapter aux évolutions auxquelles ils font face ?

Nous abordons cette question avec des conseillers agricoles. Ces derniers ont toujours eu comme mission d'accompagner les agriculteurs dans la gestion de leur exploitation dans différents domaines (technique, administratif et comptable, commercial...). Ces professionnels accompagnent avant tout les agriculteurs pour résoudre des problèmes techniques et, plus récemment sont sollicités par les pouvoirs publics ou par les agriculteurs, pour aider ces derniers à changer leurs pratiques en fonction des enjeux environnementaux, bien que le "à quoi s'adapter" reste flou (Compagnone & al, 2009).

Jusqu'ici le monde du conseil agricole dispensait un conseil technique descendant et essentiellement centré sur la conduite des cultures. Il est aujourd'hui demandé aux conseillers de co-construire le conseil avec les agriculteurs dans une vision systémique de l'exploitation agricole resituée dans son environnement (Cerf & al, 2006). En effet, le changement de pratiques agricoles a pour levier la production de solutions agronomiques à des problèmes qui intègrent des effets jusque-là souvent impensés des dynamiques propres aux agrosystèmes.

Même si cela reste une prescription floue, ces élargissements de pensées et d'actions viennent perturber les conseillers et leurs pratiques d'exercice. Ainsi, se pose la question de leur développement professionnel dans un contexte où ils doivent accompagner les agriculteurs également confrontés à l'enjeu de faire évoluer leurs façons de penser et d'agir.

Nous avons choisi de comprendre la façon dont le métier se reconstruit à partir du travail qu'effectuent des conseillers agricoles dans leur environnement de travail pour réorganiser et reconfigurer leurs activités afin de s'adapter à leurs nouvelles situations de travail. Notre approche de l'activité inspirée de celle proposée par Savoyant (1979) privilégie la compréhension de la conceptualisation de l'action (Pastré & al, 2006) et met l'accent sur ce qui évolue au niveau

*Intervenant

† Auteur correspondant: sduhamel@versailles.inra.fr

‡ Auteur correspondant: cerf@agroparistech.fr

§ Auteur correspondant: paul.olry@educagri.fr

de la base d'orientation de l'activité. L'activité est pour nous un analyseur pour comprendre la manière dont les conseillers s'appuient sur leurs situations de travail pour en constituer ou non des situations potentielles de développement (Mayen 1999). Nous considérons que cette "potentialisation" suppose d'une part un espace dédié à la réflexivité pour permettre un travail sur les situations, engendrant une évolution dans leurs significations, et d'autre part un espace possible d'actions. C'est à partir de cette hypothèse que nous essayons de pister ce qui se joue dans un processus de développement professionnel.

Les conseillers agricoles retenus dans l'étude participent à un projet "CHANGER" qui propose des espaces de réflexion et d'échange d'expériences professionnelles entre pairs. Partant du postulat que les conseillers agricoles sont les mieux à même de nous donner à voir leurs pratiques, nous observons la façon dont ils s'essaient à de nouvelles manières de faire advenir le conseil (suivi longitudinal de 5 conseillers, film si possible suivi d'un entretien d'explicitation). Nous documentons avec eux la façon dont s'est construit au fil de leur histoire professionnelle ce qu'ils jugent efficace aujourd'hui dans leur activité (entretien d'explicitation avec 10 conseillers sur une trajectoire professionnelle) et nous observons les réunions d'échange dans lesquelles les conseillers traitent entre eux des évolutions et des situations d'action auxquelles ils sont confrontés. Ces données sont analysées pour comprendre comment le développement de leur activité s'opère : (i) dans la saisie qu'ils font des situations qu'ils rencontrent dans leur travail et dans des contextes de formation ; (ii) dans les tentatives qu'ils font pour faire advenir autrement le conseil en situation.

Sur ce qui se joue dans les échanges entre pairs, nos premiers résultats montrent une réelle prise de conscience concernant l'agir dans des situations de travail en évolution grâce au travail effectué dans les groupes d'échanges, via une préparation et un débriefing des situations à l'aide d'outils. Ces travaux aident à repenser les situations vécues ou à venir : les dimensions agissantes des situations sont mises en avant. Cela permet un élargissement des possibles, une meilleure perception des différentes façons de faire, pour ainsi mieux se projeter dans l'agir. Ces moments permettent une compréhension plus large des situations et peuvent conduire à des prises de risques favorisant une ouverture du champ des possibles d'action. Ces discussions, réflexions et retours sur les actions redonnent, pour certains, du sens et une cohérence dans l'exercice du métier. Pour d'autres, ce sont les incohérences dans les actions demandées qui sont mises à jour. Ces retours réflexifs permettent une montée en généralité et une conceptualisation des situations de travail. Nous discuterons comment ces premiers éléments nous informent sur la façon dont les conseillers parviennent plus ou moins à potentialiser leurs situations de travail pour en faire des ressources pour leur développement professionnel.

Nous considérons qu'en suivant des professionnels en exercice, sous l'angle du travail et de l'individu, nous pourrions analyser un processus de développement professionnel. Une vision longitudinale nous paraît appropriée pour saisir des évolutions dans les modes de pensées et d'actions sur un temps long. Le comprendre est donc notre ligne directrice pour cerner ces évolutions imbriquées dans une dynamique temporelle, en nous invitant à appréhender le changement de pratiques dans sa globalité.

Bibliographie :

- Cerf, M., & Maxime, F. (2006). La co-production du conseil : un apprentissage difficile. In J. Rémy, H. Brives, & B. Lémery (Eds.), *Conseiller en agriculture* (pp. 137-152). Dijon: Educagri Éditions.

- Compagnone, C., Auricoste, C., Lemery, B. (2009). Conseil et développement en agriculture : quelles nouvelles pratiques ?. Educagri / Quæ, 2009, 200 pages.
- Savoyant, A. (1979). Éléments d'un cadre d'analyse de l'activité : quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique. Cahiers de Psychologie, 22, 17-28.
- Pierre Pastré, Patrick Mayen et Gérard Vergnaud, " La didactique professionnelle ", Revue française de pédagogie [En ligne], 154 | janvier-mars 2006, mis en ligne le 01 mars 2010, consulté le 12 février 2013. URL : <http://rfp.revues.org/157>
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. Education Permanente, 139, 65 - 86.

Mots-Clés: science de l'éducation, didactique professionnelle, psychologie ergonomique, métier, évolution, conseil agricole

Les marchés de l'emploi des enseignants : État des lieux et mise en perspectives

Xavier Dumay ^{*† 1}

¹ Université de Louvain (UCL) – Place Montesquieu, 1/14 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

Notre communication analyse le métier enseignant sous l'angle particulier de leurs marchés de l'emploi. Cet ensemble de recherches a émergé dans les années 1970, avec l'idée que la variable 'enseignante' compte pour expliquer les performances scolaires des élèves. La production scientifique sur ces questions s'est accélérée dans les années 1990 et surtout 2000, notamment autour de la problématisation de la difficile entrée en carrière et des taux de mobilité particulièrement élevés des enseignants novices.

Nous commençons par retracer les grandes lignes de recherche qui se sont développées depuis les années 1970 jusqu'à aujourd'hui. Nous épinglons ainsi trois lectures différentes et types de recherche (voir Lothaire, Dumay, & Dupriez, 2012).

La première ligne de recherche a porté sur les trajectoires de carrière. Cette dernière s'est principalement attelée, durant deux à trois décennies, à quantifier l'ampleur des sorties du métier (qualifiées d'attrition) et à décrire les facteurs qui les influencent. Elle a longtemps adopté une perspective d'analyse centrée sur les individus et leurs interactions avec le ou les marché(s) du travail, en cherchant à déterminer dans quelle mesure les trajectoires de maintien dans le métier sont conditionnées, d'une part par une série de facteurs individuels comme le sexe, le parcours de formation antérieur à l'entrée dans le métier, la discipline enseignée ou encore le niveau d'efficacité des enseignants une fois en classe, et d'autre part par des paramètres caractérisant le marché du travail enseignant et les marchés du travail vers lesquels se destinent potentiellement les individus quittant le métier d'enseignant, et en particulier les incitants monétaires (à se maintenir dans le métier ou à le quitter). La perspective économique dominante alors adopte un modèle d'analyse qui envisage l'individu comme un acteur rationnel posant des choix individuels et répondant à des incitants, soit à entrer et rester dans le métier d'enseignant, soit à occuper son temps d'une autre manière (Murnane, Singer & Willett, 1987).

La seconde ligne de recherche trouve ses origines dans les travaux de Huberman (1989) sur les cycles professionnels des enseignants. Elle suggère que la structure même du développement professionnel enseignant est explicative des décisions de carrière, et que c'est en particulier lors des transitions de phases de développement professionnel que les incitants disponibles jouent un rôle clef dans les décisions de maintien dans la carrière.

Cette centration de la littérature sur une perspective d'analyse individuelle ou par les structures de carrière a toutefois connu une inflexion significative au début des années 2000 (Ingersoll, 2001) à la faveur, notamment, de nouveaux modes de régulation du curriculum et des carrières, qui accordaient une place plus importante aux établissements et à la gestion décentralisée. On notera également qu'avec cette inflexion de l'angle d'analyse, les recherches proprement scolaires sur la mobilité professionnelle ont suivi le même sentier de développement que les recherches

*Intervenant

†Auteur correspondant: xavier.dumay@uclouvain.be

de psychosociologie des organisations portant sur cette problématique, d'abord centrées sur les caractéristiques des individus, avant d'intégrer plus nettement les facettes occupationnelles et organisationnelles et leurs interactions avec les dimensions individuelles. Cette littérature se différencie de la perspective individuelle sur deux points principaux. Le premier concerne l'unité d'analyse : l'établissement scolaire, plus que les enseignants considérés individuellement, devient l'unité de référence principale à travers laquelle sont pensés et mesurés les problèmes de mobilité professionnelle. La conséquence en est que les phénomènes de mobilité interne au marché du travail enseignant (phénomènes de migration), tout autant que les sorties de ce marché du travail (phénomènes d'attrition), sont considérés avec une égale importance, puisque les deux types de mobilité professionnelle posent des problèmes similaires aux organisations scolaires en matière de recrutement, de stabilité des équipes éducatives ou encore de projets pédagogiques. Le second a trait aux variables mobilisées pour comprendre et expliquer les phénomènes de mobilité professionnelle : en plus des facteurs individuels et des caractéristiques des marchés du travail, au cœur des travaux précédents, sont pris en considération les caractéristiques des organisations et des environnements de travail.

Dans un second temps, nous mettons en perspective ce vaste ensemble de recherches. Nous essayons de développer un triple argument. Le premier est que les travaux de recherche jusqu'ici ont négligé une entrée par les carrières et les grandes options politiques (structure bureaucratique, organisation sous la forme d'un marché fermé, autonomie et représentation du corps professionnel, ...) qui les organisent dans différents systèmes éducatifs. Le second est qu'en analysant les marchés de l'emploi par la structure des carrières enseignantes, il est possible de donner sens à des orientations historiques de gestion des carrières enseignantes, mais aussi à des évolutions récentes relatives à la transformation du projet institutionnel de l'école ou des relations d'emploi. Le troisième est que l'analyse par les carrières permet de faire émerger un questionnement relatif à la fragmentation de ces dernières qui accompagne plus généralement la fragmentation du projet institutionnel de l'école.

Mots-Clés: Marché de l'emploi enseignant, carrière enseignante

Analyse des activités des apprenants en production d'écrit au sein de l'activité d'enseignement " Maîtrise écrite et orale de la Langue française " de Bloc 1 du Bachelier " Instituteur primaire "

Marie Dumont * ¹

¹ Haute Ecole en Hainaut (département pédagogique) (HELHa) – Belgique

En formation initiale des enseignants, l'orthographe est un enjeu crucial. Pour de futurs enseignants, être performant en orthographe devrait signifier ne pas commettre d'erreur, mais aussi être sûr de ses choix orthographiques, et pouvoir les justifier. L'objectif visé est d'analyser des activités visant à développer l'autorégulation en orthographe de futurs instituteurs, à l'aide d'outils éducatifs et de dresser un profil métacognitif de scripteur, afin d'aider les étudiants à choisir les stratégies adéquates en production d'écrits.

• 1. CADRAGE ET QUESTION DE RECHERCHE

Au sein du cours de Maîtrise de la Langue en Bachelier Instituteur primaire, nous postulons qu'un apprentissage efficace de l'orthographe devrait s'accompagner d'un travail métacognitif de l'apprenant. Dans ce cadre, une activité autour des degrés de certitude - c'est-à-dire une valeur numérique qui traduit la probabilité attribuée à une réponse que l'on croit correcte (Leclercq et Plunus, 1996) - et des indices réalisme, c'est-à-dire la mesure chez un sujet du degré d'ignorance/de connaissance de sa méconnaissance (Gilles, 2005), peut permettre aux 80 étudiants de Bloc 1 de remettre leurs procédures en question et d'acquérir progressivement le " doute orthographique " (Ouzoulis, 2014). Notre recherche s'intéresse à étudier les apports d'une utilisation régulière de ces outils éducatifs sur la performance orthographique, et à dresser des profils d'apprenants en fonction des stratégies mises en place lors de production d'écrits.

• 2. MÉTHODOLOGIE

Le recueil des données a lieu entre février et mai 2016 via un questionnaire visant à mettre en lumière l'apport de l'utilisation de degrés de certitude et d'indices de réalisme dans la performance orthographique en production écrite ; et des entretiens semi-dirigés déterminant les différentes actions d'autoanalyse et d'autorégulation mises en œuvre par les étudiants dans le cadre de diverses activités d'apprentissage.

*Intervenant

• 3. RÉSULTATS

Au stade actuel de la recherche, nous sommes en mesure de présenter et de commenter les résultats obtenus, et proposer des perspectives didactiques qui les intègrent. Nous dressons également un profil métacognitif des étudiants, sur la base des outils éducatifs et de la performance orthographique.

4. BIBLIOGRAPHIE

De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents* (4e éd.). Bruxelles : De Boeck.

Fayol, M. (2006). *Un esprit pour apprendre. Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF, pp. 53-67.

Gilles, J.L. & Melon, S. (2000). Comparaison de trois modalités de " testing " des compétences en français chez les étudiants en médecine lors de leur première candidature à l'Université de Liège. In J.M. Defays, M. Marechal & S. Melon (éds.). *La maîtrise du français. Du niveau secondaire au niveau supérieur*. Bruxelles : Éditions De Boeck, pp. 161-178.

Gilles J.-L. (2005). Le concept de cohérence spectrale appliquée à l'analyse d'items de tests standardisés. Colloque ADMEE Europe, Symposium " Recherches récentes sur les degrés de certitude ".

Leclercq, D., Plunus, G., (1996). *Double Check, étude de méthodes d'innovation d'évaluations universitaires valides, formatives et efficaces*, Rapport recherche-action, Université de Liège, Service de Technologie de l'Éducation, à paraître.

Ouzoulias, A. (2014). *Lecture Ecriture – Quatre chantiers prioritaires pour la réussite*. Paris : Retz.

Mots-Clés: français, maîtrise de la langue, production d'écrits, degré de certitude, métacognition, profil d'apprentissage en orthographe

De la métacognition à la performance en orthographe : analyse d'activités au sein de l'activité d'enseignement " Maîtrise écrite et orale de la Langue française " de Bloc 1 du Bachelier " Instituteur primaire "

Marie Dumont * ¹

¹ Haute Ecole en Hainaut - UMonS (HELHa/ Umons) – Belgique

En formation initiale des enseignants, l'orthographe est un enjeu crucial. Pour de futurs enseignants, être performant en orthographe devrait signifier ne pas commettre d'erreur, mais aussi être sûr de ses choix orthographiques, et pouvoir les justifier. L'objectif visé est d'analyser des activités visant à développer l'autorégulation en orthographe de futurs instituteurs, à l'aide d'outils éducatifs tels que les degrés de certitude (Gilles, 2000) ; et de dresser un profil métacognitif de scripteur, afin d'aider les étudiants à choisir les stratégies adéquates en production d'écrits.

• 1. CADRAGE ET QUESTION DE RECHERCHE

En Belgique francophone, une activité d'apprentissage, " Maîtrise écrite et orale de la Langue française ", est organisée dans le cursus du Bachelier " Instituteur primaire ". L'étude de la langue y est envisagée dans une visée fonctionnelle.

L'une de nos recherches a montré qu'un apprentissage efficace de l'orthographe devrait s'accompagner d'un travail métacognitif de l'apprenant. Ainsi, de futurs instituteurs primaires ne peuvent se contenter, dans une perspective isomorphe, d'orthographier correctement. Ils doivent être capables de justifier leurs graphies ; de comprendre les mécanismes de décision et d'autorégulation des choix orthographiques effectués. La performance en orthographe ne peut être définie uniquement par le fait d'écrire sans erreur, mais devrait s'accompagner d'une justification correcte des graphies, et d'un degré de certitude élevé. Un degré de certitude est une valeur numérique qui traduit la probabilité attribuée à une réponse que l'on croit correcte (Leclercq et Plunus, 1996).

Dans ce cadre, une activité autour des degrés de certitude et des indices réalisme, c'est-à-dire la mesure chez un sujet du degré d'ignorance/de connaissance de sa méconnaissance (Gilles, 2005), peut permettre aux 80 étudiants de Bloc 1 du Bachelier " Instituteur primaire " de remettre leurs procédures en question et d'acquérir progressivement le " doute orthographique " (Ouzoulis, 2014). Ces outils éducatifs sont présentés en début d'année et participent à une évaluation formative tout au long de l'année académique.

Notre recherche s'intéresse à étudier les apports d'une utilisation régulière de ces outils éducatifs

*Intervenant

sur la performance orthographique, et à dresser des profils d'apprenants en fonction des stratégies mises en place lors de production d'écrits.

• 2. MÉTHODOLOGIE

La phase exploratoire de notre recherche présente une approche centrée sur le développement des connaissances et des compétences des étudiants sous le contrôle du regard métacognitif qu'ils portent sur celles-ci. Le recueil des données a lieu entre février et mai 2016.

Un questionnaire est distribué aux 80 étudiants. Il tente de mettre en lumière l'apport de l'utilisation de degrés de certitude et d'indices de réalisme dans la performance orthographique, lors de productions écrites.

Des entretiens semi-dirigés auprès d'une dizaine d'étudiants, sélectionnés selon un principe aléatoire, déterminent les différentes actions d'autoanalyse et d'autorégulation mises en œuvre par les étudiants dans le cadre de diverses activités d'apprentissage.

• 3. RÉSULTATS

Au stade actuel de la recherche, nous sommes en mesure de présenter et de commenter, dès juillet 2016, les résultats obtenus, ainsi que proposer des perspectives didactiques qui les intègrent. Nous dressons également un profil métacognitif des étudiants, sur la base des outils édumétriques et de la performance orthographique.

• 4. REGARD RÉFLEXIF

Nous nous questionnons sur le paradigme " des territoires disciplinaires segmentés de la science, qui demeurent très structurants en dépit des appels à l'interdisciplinarité ".

5. BIBLIOGRAPHIE

De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents* (4e éd.). Bruxelles : De Boeck.

Fayol, M. (2006). *Un esprit pour apprendre. Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF, pp. 53-67.

Gilles, J.L. & Melon, S. (2000). Comparaison de trois modalités de " testing " des compétences en français chez les étudiants en médecine lors de leur première candidature à l'Université de Liège. In J.M. Defays, M. Marechal & S. Melon (éds.). *La maîtrise du français. Du niveau secondaire au niveau supérieur*. Bruxelles : Éditions De Boeck, pp. 161-178.

Gilles J.-L. (2005). Le concept de cohérence spectrale appliquée à l'analyse d'items de tests standardisés. Colloque ADMEE Europe, Symposium " Recherches récentes sur les degrés de certitude ".

Leclercq, D., Plunus, G., (1996). Double Check, étude de méthodes d'innovation d'évaluations universitaires valides, formatives et efficientes, Rapport recherche-action, Université de Liège, Service de Technologie de l'Éducation, à paraître.

Ouzoulias, A. (2014). Lecture Ecriture – Quatre chantiers prioritaires pour la réussite. Paris : Retz.

Mots-Clés: français, maîtrise de la langue, production d'écrits, degré de certitude, métacognition, profil d'apprentissage en orthographe

Les aspirations professionnelles des jeunes de 15 ans. Le rôle de la composition sociale et académique de l'école fréquentée varie-t-il selon la structure du système éducatif ?

Virginie Dupont ^{*† 1}, Dominique Lafontaine ¹

¹ Service d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement (aSPe) – Belgique

Plusieurs études montrent que les aspirations scolaires et professionnelles des jeunes dépendent de l'école fréquentée (Référence auteurs 1, 2011 ; Dupriez et al., 2012 ; Référence auteurs 2, 2012 ; Nagengast & Marsh, 2012). Cela s'explique notamment par le fait que l'école constitue pour le jeune un cadre de référence auquel il est presque quotidiennement confronté, impliquant des comparaisons aux autres qu'il côtoie. Plus précisément, deux aspects de la composition des établissements ont été étudiés : la composition sociale d'une part, et la composition académique d'autre part. Les recherches s'intéressant à la composition sociale (Référence auteurs 1, 2011 ; Marks, 2010 ; Dupriez et al., 2012 ; Référence auteurs 2, 2012) abondent dans le même sens et identifient un double déterminisme social lié à l'origine sociale et culturelle de l'individu et à la composition de l'école fréquentée. Les résultats des recherches portant sur la composition académique de l'école fréquentée sont moins clairs : certaines (Marsh, 1991 ; Marsh & O'Mara, 2010 ; Nagengast & Marsh, 2012) mettent en évidence un effet négatif des performances moyennes de l'école, appelé Big-Fish-Little-Pond-Effect (BFLPE) ou effet de contraste, alors que d'autres trouvent des résultats plus mitigés (Dupriez et al., 2012 ; Référence auteurs 2, 2012), variant selon la structure du système éducatif étudié. L'hypothèse formulée par ces auteurs est que, dans les systèmes éducatifs différenciés, l'effet positif lié à la fréquentation d'une école performante, appelé Reflected Glory Effect ou effet d'assimilation, est plus important que l'effet négatif engendré par les comparaisons à des pairs plus performants que soi. En effet, dans ces systèmes éducatifs ségrégués, les élèves sont regroupés dans les écoles de manière relativement homogène en regard de leur performance scolaire. Ainsi, les élèves qui fréquentent des écoles performantes se caractérisent par des ambitions professionnelles plus élevées comparativement à leurs pairs qui ont été orientés prématurément dans des écoles professionnalisantes.

Notre objectif est donc de vérifier cette hypothèse : dans les systèmes éducatifs différenciés, l'effet positif de la composition académique de l'école fréquentée sur les aspirations professionnelles du jeune est-il bien dû à un effet d'assimilation supérieur à l'effet de contraste ? Pour ce faire, nous avons étudié le cas de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Au départ des données PISA 2003, nous tentons de dissocier l'effet d'assimilation de l'effet de contraste au niveau de l'impact de la composition académique de l'école fréquentée sur les aspirations professionnelles des jeunes de 15 ans. Grâce à des analyses multi-niveau nous pouvons mettre en évidence que l'effet positif de la composition académique de l'établissement est lié à la filière fréquentée par l'élève et donc à un effet d'assimilation.

Regard réflexif sur la question de recherche

*Intervenant

†Auteur correspondant: virginie.dupont@ulg.ac.be

En vue d'un regard réflexif sur la question de recherche nous nous interrogerons sur les processus et facteurs qui nous ont conduits à se poser ces questions. La question ici traitée fait en effet suite à une interpellation quant au caractère puissant et universel du BFLPE en ce qui concerne le concept de soi mais également d'autres variables (aspirations).

Références bibliographiques

Dupriez, V., Monseur, C., Van Campenhoudt, M. & Lafontaine, D. (2012). Social inequalities of post-secondary education aspirations : influence of social background, school composition and institutional context. *European Educational Research Journal*, 11(4), 504-5019.

Marks, G.N. (2010). Meritocracy, modernization and students' occupational expectations: Cross-national evidence. *Research in Social Stratification and Mobility*, 8, 275-289.

Nagengast, B. & Marsh, H.W. (2012). Big fish in little ponds aspire more: mediation and cross-cultural generalizability of school-average ability effects on self-concept and career aspirations in science. *Journal of educational psychology*.

Marsh, H.W. (1991). Failure of high-ability school to deliver academic benefits commensurate with their students' ability levels. *American Educational Research Journal*. 28, 445-480.

Marsh, H.W. & O'Mara, A.J. (2010). Long-term negative effects of school-average ability on diverse educational outcomes: direct and indirect effects of the Big-Fish-Little-Pond Effect. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24, 51-72.

Mots-Clés: Aspirations professionnelles, effet d'assimilation, BFLPE

Comment les technologies de l'information et de la communication peuvent-elles améliorer la qualité de l'apprentissage et de la formation ?

Natacha Duroisin ^{*† 1}, Aurélien Fievez ^{*}

¹ Université de Mons (UMons) – 20, place du Parc, B7000 Mons, Belgique

Le recours aux technologies de l'information et de la communication permet aux chercheurs de diversifier leurs expérimentations en manipulant des interfaces différentes et en créant des applications et/ou des programmes dédiés à l'apprentissage et l'enseignement. L'objectif de ce symposium est d'apporter des éléments de réponse à la question suivante : " Comment les technologies de l'information et de la communication peuvent-elles améliorer la qualité de l'apprentissage et de la formation ? ". Au travers des sept communications, nous montrons, par des exemples concrets issus d'expérimentations menées sur le terrain, que l'utilisation de technologies permet de proposer des environnements adéquats et novateurs pour l'enseignement et l'apprentissage de différentes disciplines scolaires. La première communication, intitulée " Utilisation multimodale des interfaces tactiles ", a pour objectif de présenter une typologie d'usages de supports technologiques et de fournir, aux chercheurs et enseignants, des pistes concrètes de réflexion permettant de favoriser l'enseignement et l'apprentissage à partir de ces supports. La deuxième communication porte sur l'utilisation de tablettes tactiles dans des tâches d'écriture. Les auteurs s'attachent ici à définir quelles sont les potentialités et implications pédagogiques de cet outil pour ensuite étudier ses effets en salle de classe. La troisième communication rend compte d'une expérimentation réalisée sur tablettes tactiles, dans le domaine de la géométrie. Les auteurs de la communication présentent, d'une part, le développement de leur application nommée " FINGERS " et, d'autre part, l'évaluation de cette application in situ. La quatrième communication décrit une expérimentation reposant sur l'utilisation de la réalité virtuelle pour exercer des compétences en géographie. La cinquième communication, intitulée " Augmenter la réalité : Emergence de nouveaux possibles pour apprendre autrement de l'école primaire à l'université ", porte sur l'utilisation de la réalité augmentée en salles de classe pour promouvoir les apprentissages en contexte scolaire. La sixième communication est, quant à elle, consacrée à la création de cartes conceptuelles via ordinateur, dans le cadre de cours d'histoire. Enfin, la septième et dernière communication ouvre la réflexion sur la formation des enseignants. En tant que superviseurs de stage, les auteurs de cette communication discutent ici de la difficulté de guider et d'évaluer les stagiaires qui doivent intégrer les technologies de la communication et de l'information dans leur pratique enseignante. Afin de favoriser les échanges et de répondre à notre question générale, nous envisageons une mise en contexte par un des communicants du symposium. Celui-ci présentera la cadre de notre réflexion et les ouvertures attendues, il fera le lien entre les différents concepts de notre thématique et entre les intervenants. En fin de séance, ce même communicant initiera le débat et rappellera les conclusions issues de nos échanges.

*Intervenant

†Auteur correspondant: natacha.duroisin@umons.ac.be

Mots-Clés: Technologies de l'information et de la communication, Apprentissages scolaires, Formation initiale

Utiliser des environnements virtuels pour évaluer les représentations spatiales des élèves

Natacha Duroisin * ¹, Anais Antoin *

¹ Université de Mons (UMons) – 20, place du Parc, B7000 Mons, Belgique

Résumé

Percevoir un espace, y naviguer, le représenter et reproduire des itinéraires sont des compétences essentielles voire vitales pour chaque être humain quel que soit son âge (Darken & Peterson, 2002). Pourtant, l'enseignement laisse peu de place à l'apprentissage de telles habiletés spatiales alors que leurs mauvaises acquisitions posent de nombreux problèmes dans la vie quotidienne (mauvaise représentation de l'espace, désorientation, difficulté de visualisation, trouble de la latéralité) (Sorby,

1999). En basant nos recherches fondamentales sur des théories relatives à la cognition spatiale, un ensemble d'expérimentations a été menée. Le but de ces expérimentations est l'étude du développement cognitif des apprenants impliqués dans des tâches scolaires complexes. Il s'agit notamment de comprendre comment sont interprétées et organisées en mémoire les informations spatiales (Barkowsky & Freksa, 2003) pour être réutilisées ultérieurement. Cette communication a pour objectif de décrire le plan méthodologique et de présenter les principaux résultats d'une expérimentation réalisée auprès de 24 élèves âgés de 9 à 12 ans. Au départ de tâches de navigation spatiale, et plus précisément d'apprentissage d'itinéraires dans des environnements virtuels présentant une structuration différente (villes définies selon un plan hippodaméen ou villes définies selon un plan radioconcentrique), nous montrons que les enfants éprouvent des difficultés de niveau inégal lorsqu'il s'agit de reproduire un itinéraire, dessiner un plan ou encore discriminer des photos d'une scène rencontrée ou non lors de la navigation. Nous montrons également qu'il est possible et important de proposer des apprentissages au départ de tâches différentes permettant le travail de compétences spatiales diversifiées tout en tenant compte de la complexité intrinsèque des tâches demandées. Au-delà de la description de cette expérimentation et des résultats qui y sont associés, les auteurs de cette communication présentent leurs travaux en mettant en avant la coexistence des caractères appliqués et fondamentaux des recherches menées et en expliquant la plus-value de cette complémentarité.

Barkowsky, T. & Freksa, C. (2003). *Transregional Collaborative Research Center SFB/TR 8 Spatial Cognition: Reasoning - Action - Interaction*. In F. Schmalhofer, R. Young, G. Katz (Eds.), *Proceedings of EuroCogSci 03* (pp. 453-458). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Darken, R., & Peterson, B. (2002). *Spatial Orientation, Wayfinding, and Representation*. In K. Stanney (Ed.), *Handbook of Virtual Environments: Design, implementation and applications* (pp.493-518). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Sorby, S.A., (1999).Developing 3-D Spatial Visualization Skills. *Engineering Design Graphics Journal*, 63, 21-32.

*Intervenant

Mots-Clés: Environnements virtuels, évaluation, représentations spatiales, apprentissages

Utilisation multimodale des interfaces tactiles

Natacha Duroisin ^{*† 1}, Aurélien Fievez ^{*}

, Gabriel Dumouchel ^{*}

¹ Université de Mons (UMons) – 20, place du Parc, B7000 Mons, Belgique

L'utilisation des interfaces tactiles est de plus en plus visible dans les salles de classe d'Europe et d'Amérique du Nord. Qu'il s'agisse du tableau blanc interactif (TBI) ou de la tablette, leur utilisation est exponentielle et demande des usages spécifiques selon différentes modalités (Lefebvre & Samson, 2013; Ferrière et al., 2013). De fait, l'intégration de ces nouvelles technologies induit des modifications dans les activités d'enseignement et d'apprentissage (Wishard, 2015). Elles modifient en profondeur l'administration et la gestion quotidienne de l'enseignement. Il est également mis en évidence que les activités menées agissent (ou non) en synergie avec les outils utilisés (Penny et al., 2011). Ceux-ci, en considérant leurs caractéristiques intrinsèques, montrent une plus-value pédagogique s'ils sont utilisés pour des activités précises et justifiées (Erstad et Arnseth, 2013). Devant ces réalités multiples, des questionnements ont été explicités : quels sont les usages efficaces de la tablette tactile et du TBI en salle de classe ? Quelle plus-value pédagogique apportent-ils ? Quelles sont les combinaisons possibles entre ces outils ? À la suite de ces questionnements et selon une méthodologie mixte, nous avons analysé les usages de la tablette tactile et du TBI en salle de classe. En corolaire, nous avons également analysé les usages de ces outils en fonction des aspects combinatoires envisagés. Les résultats préliminaires issus de nos recherches mettent en évidence que l'utilisation de ces outils induit des usages pédagogiques novateurs qui facilitent l'enseignement et favorisent l'apprentissage des élèves. Cependant, nous constatons que ces outils ne sont pas toujours utilisés à leur plein potentiel et que certains usages devraient être envisagés selon une perspective plus efficace et adaptée. L'objectif de cette communication est donc de présenter l'intérêt des deux supports technologiques et de fournir des pistes concrètes de réflexion aux chercheurs et enseignants. De manière plus précise, nous verrons comment l'usage exclusif, complémentaire ou combiné de ces outils permet de favoriser l'enseignement et l'apprentissage en fonction des activités visées. Erstad, O. et Arnseth, H.-C. (2013). Learning lives connected: Digital youth across school and community spaces. *Communicar*, 40(20), 89-98. Repéré à <http://www.revistacomunicar.com>

Ferrière, S., Cottier, P., Lacroix, F., Lainé, A., & Pulido, L. (2013). Dissémination de tablettes tactiles en primaire et discours des enseignants : entre rejet et adoption. *Revue STICEF*, 20. Repéré à <http://sticef.org>

Lefebvre, S., & Samson, G. (2013). État des connaissances sur l'implantation du tableau numérique interactif (TNI) à l'école. *Revue STICEF*, 20. Repéré à <http://sticef.org>

Penny, C., Shugar, J., McConatha, D., Bolton, D. et Taylor, P. (2011). The higher education classroom in the post PC era. Dans R. McBride et M. Searson (dir.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2013* (p. 3760-3762). Chesapeake, VA: AACE.

*Intervenant

†Auteur correspondant: natacha.duroisin@umons.ac.be

Wishard, L. (2015). All iPads, all the time: A qualitative study of High school teachers' experiences with and perspectives on the use of exclusive technology (Thèse de doctorat, Capella University). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/1668131102>

Mots-Clés: interfaces tactiles, Tableau blanc interactif, Tablettes tactiles, Utilisation multimodale, TICE, enseignement, apprentissages scolaires

Comment les technologies de l'information et de la communication peuvent-elles améliorer la qualité de l'apprentissage et de la formation initiale ?

Natacha Duroisin ^{*† 1}, Aurélien Fievez ^{*}

, Gabriel Dumouchel ^{*}

, David Bertolo ^{*}

², Robin Vivian ^{*}

, Anais Antoin ^{*}

, Stephanie Fleck ^{*}

, Nancy Goyette ^{*}

³, Stéphane Villeneuve ^{*}

4

¹ Institut d'Administration scolaire (INAS) – Place du Parc 18 B-7000 Mons, Belgique

² LCOMS (LCOMS) – Université de Lorraine – France

³ Université du Québec à Trois Rivières (UQTR) – Canada

⁴ Université du Québec à Montréal (UQAM) – Canada

Le recours aux technologies de l'information et de la communication permet aux chercheurs de diversifier leurs expérimentations en manipulant des interfaces différentes et en créant des applications et/ou des programmes dédiés à l'apprentissage et l'enseignement. L'objectif de ce symposium est d'apporter des éléments de réponse à la question suivante : " Comment les technologies de l'information et de la communication peuvent-elles améliorer la qualité de l'apprentissage et de la formation ? ". Au travers des sept communications, nous montrons, par des exemples concrets issus d'expérimentations menées sur le terrain, que l'utilisation de technologies permet de proposer des environnements adéquats et novateurs pour l'enseignement et l'apprentissage de différentes disciplines scolaires. La première communication, intitulée " Utilisation multimodale des interfaces tactiles ", a pour objectif de présenter une typologie d'usages

^{*}Intervenant

[†]Auteur correspondant: natacha.duroisin@umons.ac.be

de supports technologiques et de fournir, aux chercheurs et enseignants, des pistes concrètes de réflexion permettant de favoriser l'enseignement et l'apprentissage à partir de ces supports. La deuxième communication porte sur l'utilisation de tablettes tactiles dans des tâches d'écriture. Les auteurs s'attachent ici à définir quelles sont les potentialités et implications pédagogiques de cet outil pour ensuite étudier ses effets en salle de classe. La troisième communication rend compte d'une expérimentation réalisée sur tablettes tactiles, dans le domaine de la géométrie. Les auteurs de la communication présentent, d'une part, le développement de leur application nommée " FINGERS " et, d'autre part, l'évaluation de cette application in situ. La quatrième communication décrit une expérimentation reposant sur l'utilisation de la réalité virtuelle pour exercer des compétences en géographie. La cinquième communication, intitulée " Augmenter la réalité : Emergence de nouveaux possibles pour apprendre autrement de l'école primaire à l'université ", porte sur l'utilisation de la réalité augmentée en salles de classe pour promouvoir les apprentissages en contexte scolaire. La sixième communication est, quant à elle, consacrée à la création de cartes conceptuelles via ordinateur, dans le cadre de cours d'histoire. Enfin, la septième et dernière communication ouvre la réflexion sur la formation des enseignants. En tant que superviseurs de stage, les auteurs de cette communication discutent ici de la difficulté de guider et d'évaluer les stagiaires qui doivent intégrer les technologies de la communication et de l'information dans leur pratique enseignante. Afin de favoriser les échanges et de répondre à notre question générale, nous envisageons une mise en contexte par un des communicants du symposium. Celui-ci présentera la cadre de notre réflexion et les ouvertures attendues, il fera le lien entre les différents concepts de notre thématique et entre les intervenants. En fin de séance, ce même communicant initiera le débat et rappellera les conclusions issues de nos échanges.

Mots-Clés: Technologies de l'information et de la communication, Apprentissages scolaires, Formation initiale

Affectivité et rapport à l'enseignant/e : contribution à une réflexion sur les conditions du bien-être de l'élève à l'école

Gaëlle Espinosa * ¹

¹ Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC) –
Université de Haute Alsace - Mulhouse, université de Strasbourg, Université Nancy II – Université
Lorraine, B.P. 3397 54015 NANCY CEDEX France, France

Cette communication, théorique et réflexive, porte sur la façon dont le bien-être de l'élève à l'école peut être envisagé au prisme de son rapport à l'enseignant/e dans une dimension notamment affective.

La relation enseignant/e-élève se positionne au sein de l'expérience scolaire de l'élève. Elle est susceptible de jouer un rôle d'importance notamment dans les apprentissages scolaires de ce dernier. A l'instar de Felouzis (1997), nombre de chercheurs soulignent que " la relation entre élèves et professeurs constitue un véritable lien intersubjectif fortement marqué par l'affectivité " (p.1-2).

L'objectif principal de cette communication est de contribuer à une meilleure compréhension, au moyen d'un double éclairage psychologique et psychanalytique, de l'affectivité et de son rôle dans la relation enseignant/e-élève et le rapport à l'enseignant/e de l'élève, et partant dans l'expérience scolaire et les apprentissages scolaires de l'élève. La position que nous prenons ici s'inscrit dans la ligne de nos travaux antérieurs, à la recherche d'éléments susceptibles de contribuer à une meilleure connaissance des conditions du bien-être de l'élève à l'école (OCDE, 2015 ; Bacro, Rambaud, Florin & al., 2011 ; Bradshaw, Keung, Rees & al., 2011 ; Coleman, 2009 ; O'Brien, 2008). C'est la raison pour laquelle dans notre présente étude de la relation enseignant/e-élève, nous soulignerons plus spécifiquement le point de vue de l'élève en évoquant le rapport à l'enseignant/e de l'élève.

Cette communication s'appuie sur une revue de la littérature et sera composée de trois parties :

Dans un but d'éclaircissement, nous distinguerons tout d'abord les relations éducatives et pédagogiques, la relation enseignant/e-élève et le rapport à l'enseignant/e de l'élève, positionnant le contenu de cette communication au-delà de la controverse sur la relation éducative au sujet du débat instruction/éducation. Nous examinerons ensuite l'affectivité dans la relation enseignant/e-élève et le rapport à l'enseignant/e, étudiée de deux points de vue psychologique et psychanalytique, nous permettant une définition de l'affectivité de ces deux points de vue, conscient et inconscient. Pour chacun des éléments abordés et constitutifs de l'affectivité selon ce double éclairage, nous soulignerons les conséquences possibles, positives ou négatives, sur la relation enseignant/e-élève ou le rapport à l'enseignant/e, ainsi que sur l'expérience scolaire et les apprentissages scolaires de l'élève. Nous interrogerons enfin l'idée de relation enseignant/e-élève réussie afin de tenter de caractériser une telle relation.

*Intervenant

Cette communication devrait permettre de mieux comprendre ce qui se joue entre enseignant/e et élèves au sein de la relation pédagogique, dans l'expérience scolaire et dans l'apprentissage de l'élève et, ainsi, contribuer à une meilleure connaissance des conditions du bien-être de l'élève à l'école via son rapport à l'enseignant/e.

Quelques références bibliographiques

Bacro, F., Rambaud, A., Florin A., & al. (2011). L'évaluation de la qualité de vie des enfants de 3 à 6 ans et son utilité dans le champ de l'éducation. ANAE Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant, 112-13, 189-194.

Bradshaw, J., Keung, A., Rees, G., & al. (2011). Children's subjective well-being: international comparative perspectives. Children and Youth Services Review, 33(4), 548-556.

Coleman, J. (2009). Well-being in schools: empirical measure, or politician's dream ? Oxford Review of Education, 35(3), 281-292.

Felouzis, G. (1997). L'efficacité des enseignants. Paris : Presses Universitaires de France.

O'Brien, M. (2008). Well-Being and Post-Primary Schooling. A review of the literature and research. Dublin : NCCA : National Council for Curriculum and Assessment.

OCDE. (2015). PISA à la loupe : Relations enseignants-élèves : quelle incidence sur le bien-être des élèves à l'école ?. Repéré à URL spécifique [http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-50\(FR\)-FINAL.pdf](http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-50(FR)-FINAL.pdf)

Regard réflexif sur la question de recherche

Cette communication a pour objectif de contribuer à une meilleure connaissance des conditions du bien-être de l'élève à l'école par l'exploration de son rapport à l'enseignant/e. Il sera intéressant d'apporter des éléments de réponse à la question " Pour qui (et pourquoi) ces questions sont-elles pertinentes ? " évoquée dans le thème transversal du congrès. Ces éléments de réponse pourront nous amener, par exemple, à réfléchir à l'expérience scolaire des élèves, ou à la formation initiale et continue des enseignant(e)s.

Mots-clés

Bien-être ; Elève ; Relation enseignant/e-élève ; Rapport à l'enseignant/e ; Affectivité

Mots-Clés: Bien, être, Elève, Relation enseignant/e, élève, Rapport à l'enseignant/e, Affectivité

Les enjeux de l'équité éducative en contexte scolaire défavorisé : la résilience des enseignants. Étude menée au Liban-Nord.

Hala El Hage ^{*† 1}

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

Tout système éducatif a des biens qu'il se doit de distribuer équitablement ; or, le principe de d'équité " autorise des inégalités " dans la mesure où celles-ci sont " mises au service des défavorisés " (GERESE, 2005). Dans ce but, les politiques éducatives prioritaires (PEP) relatives aux catégories scolairement défavorisées reposent de manière appropriée sur la politique nationale de chaque pays selon la spécificité de son système éducatif.

Le contexte de l'école défavorisée au Liban se trouve déterminé essentiellement par des mesures compensatoires à travers la mise en place d'un réseau d'établissements scolaires (Écoles privées subventionnées par l'État libanais) considéré à la fois " comme moyen d'atteindre les populations scolaires ciblées et comme échelon présumé efficace pour délimiter, élucider et traiter les difficultés et les problèmes qui conduisent aux inégalités que l'on veut réduire " (Rochex, 2011). Le caractère territorialisé de cet environnement pédagogique défavorisé s'impose à notre étude en tant que contexte adverse fournissant de multiples facteurs de risque individuels et environnementaux, internes et externes (Théorêt *et al.*, 2003) qui seront ou pas appropriés par les enseignants-acteurs du terrain, en fonction de leurs connaissances, perceptions et représentations du contexte. Notons que l'École privée subventionnée au Liban (majoritairement rurale et périphérique) fait partie d'un secteur situé au croisement du secteur privé offrant une qualité d'enseignement et du secteur public fournissant l'accès d'une population défavorisée à cette scolarité.

L'étude vise à examiner de près l'équité des opportunités d'enseignement et des moyens mis à la disposition des enseignants, à travers le recueil de sentiments et de perceptions qu'ont ces agents éducatifs des inégalités existant au niveau de l'écosystème scolaire en question, et à voir dans quelle mesure l'enseignant militant parvient à faire fonctionner équitablement des structures pédagogiques de manière à assurer à tous et à chacun une égalité des moyens de traitement pédagogique et être un agent d'équité. L'étude se focalise également sur les forces et la résilience de l'enseignant à travers la mise en relief " des manifestations de réponse active " qui vont lui permettre de se développer en dépit de l'adversité qui risque de l'affecter à travers " la situation chronique d'appauvrissement de l'école et du quartier qui l'environne " (Théorêt et Leroux, 2014).

Les divers questionnements posés convergent vers la question principale : Dans quelle mesure la résilience des enseignants contribue-t-elle à promouvoir l'équité éducative au sein d'un contexte scolaire défavorisé ? L'hypothèse centrale qui sous-tend ces questionnements est : Le développement de la résilience chez les enseignants améliore les conditions de l'enseignement et

*Intervenant

†Auteur correspondant: hala.el.hage@hotmail.com

présente des retombées positives sur leur sentiment d'équité et sur la perception de la qualité scolaire maintenue et recherchée au sein d'une situation éducative adverse. Cette hypothèse est ramifiée en objectifs qui visent d'abord à actualiser la problématique des inégalités scolaires dans un contexte différent en ciblant l'égalité des moyens, diagnostiquer les conditions du travail enseignant dans l'École privée subventionnée en milieu défavorisé et relever les contraintes à l'équité des moyens en vue de décrire enfin le profil de l'enseignant-militant, en mettant en lumière ses stratégies adoptées pour maintenir son engagement dans une situation éducative inéquitable.

La recension des écrits pilote deux concepts clés autour desquels se structure la problématique : le sentiment d'équité éducative en lien avec l'effet du contexte scolaire défavorisé sur la situation enseignante avec toutes les complexités et difficultés de cette carrière et la résilience éducationnelle qui se présente comme facteur primordial valorisant l'évolution professionnelle et le sentiment d'efficacité personnelle en milieux scolaires modestes et ayant à réguler, en conséquent, certaines in-équités entre apprenants et entre milieux scolaires. Le développement théorique croise ces concepts selon une approche écologique mettant en exergue les interactions entre l'enseignant et les sphères où se produisent son action et son développement (Bronfenbrenner, 1979).

L'approche mixte que nous avons adoptée dans le choix des protocoles méthodologiques, notamment au niveau des outils du terrain, est à dominance qualitative et s'insère dans une recherche de " triangulation élargie " garante d'une validité des informations assurée par la diversité des sources, outils et stratégies de traitement et d'analyse. Le recours à la démarche d'Analyse de Données Qualitatives Assistée par Ordinateur (ADQAO) et au logiciel Atlas.ti comme support à cette démarche, a favorisé le recueil et le traitement d'un grand volume de données qualitatives codifiées et structurées.

Par le biais d'une analyse de contenu (en cours), nous sommes en quête d'éléments de réponse à une question centrale : Quels enseignants arrivent-ils à maintenir des conditions d'équité de confort pédagogique dans un contexte scolaire défavorisé ? Quels sont les facteurs de résilience qui leur permettent de dépasser la situation adverse produite par l'inéquité des moyens et des opportunités d'enseignement et de développement professionnel ?

Nous croisons les réponses issues de procédures quantitatives et qualitatives dans une logique de complémentarité de sens, afin de vérifier les concepts et les construits développés, et de retenir certains résultats significatifs. La synthèse promue par la recherche est en lien avec le processus de la résilience éducationnelle à travers laquelle l'enseignant va arriver à partir de sa capacité d'adaptation positive, à compenser les manques de ressources matérielles et humaines, à réduire l'impact des conditions adverses sur son sentiment d'efficacité, à développer des initiatives créatives au service de la réussite des élèves " défavorisés ", à améliorer l'environnement pédagogique " fragilisé " par la pauvreté et l'insuffisance en le transformant en lieu d'épanouissement scolaire et humain en vue de promouvoir l'équité éducative.

Bibliographie

Demeuse, M., Baye, A., Straeten, M.H., Nicaise, J., et Matoul, A. (2005). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation, une approche internationale*. Bruxelles : De Boeck Université.

GERESE. (2005). *L'équité des systèmes éducatifs européens : un ensemble d'indicateurs*. (2e éd.). Belgique : Service de pédagogie théorique et expérimentale. (Version française)

Rochex, J.-Y. (2011). Les trois " âges " des politiques d'éducation prioritaire : une conver-

gence européenne ? *Educacao e Pesquisa*, 37(4), 871-882.

Tupin, F. (2004). *Démocratiser l'école au quotidien?* Paris : PUF.

Théorêt, M. (2005). La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 633-658.

Théorêt, M. et Leroux, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants ? Des ressources pour la résilience éducationnelle*. Belgique : De Boeck.

Van Der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée par les professionnels*. (3e éd.). Bruxelles : De Boeck.

Mots-Clés: Équité éducative, Résilience éducationnelle, Contexte scolaire défavorisé, Approche écologique.

Les effets de l'implication du chercheur-parent dans la recherche sur les relations entre familles et institutions

Vincent Enrico * 1,2

¹ Pôle Ressource Recherche Etude Formation en Action Sanitaire et Sociale du Limousin (PREFASS Limousin) – Polaris Formation – 2 rue du Buisson 87170 Isle, France

² Francophonie, Education et Diversité (FRED) – Université de Limoges : EA6311 – Faculté des Lettres et des Sciences Humaines 39E rue Camille-Guérin 87036 LIMOGES Cedex, France

Cette communication analysera les effets de la réflexivité du chercheur lorsqu'il partage avec les enquêtés une caractéristique personnelle qui s'insinue dans la recherche, aidant le cas échéant à poser la question de recherche.

Je prendrai appui sur une recherche action formation menée avec des personnels d'accueil, d'animation et d'éducation d'une commune rurale de la Haute Vienne qui avait pour ambition de construire une culture commune du soutien à la parentalité. Cette intervention de longue durée (un an) dans un collectif constitué d'une équipe pluridisciplinaire supposait une collaboration et une concertation entre chercheurs et acteurs. La méthode a mêlé séances de réflexion interprofessionnelles, entretiens avec des parents, organisation de rencontres entre professionnels et parents, croisement des regards sur les actions mises en place et apports théoriques. J'ai effectué cette recherche en tant que chercheur mais j'ai rapidement été pris dans des questionnements en tant que parent.

La parentalité a constitué alors l'objet d'entrelacements entre les implications personnelles et professionnelles du chercheur et des agents de la ville (le concept d'implication est entendu ici au sens de Lourau pour décrire les relations entre individu et institution (Lourau, 1988)). Cela produit des effets dans la recherche lorsque, à plusieurs reprises, les agents se positionnent en tant que parent, parfois en l'indiquant dans le discours (en tant que père ou mère en général ou en tant que parent de tel enfant que les collègues connaissent) ou lorsque le statut de parent s'immisce de manière imprévue (le fils de l'une qui se blesse au collège pendant une séance de recherche ou une animatrice qui a son enfant au multi accueil où nous observons un temps dédié aux parents). Ces interventions de la parentalité dans une recherche sur le sujet laissent apparaître des définitions de la situation très différentes, qui peuvent être mises en perspective avec mes implications de chercheur, directement concerné par le sujet, étant aussi un parent (père de deux enfants, délégué de parents d'élèves, membre d'un collectif pour la gratuité du périscolaire). Lors des séances et sur le terrain, j'ai identifié différents moments où ces implications sont présentes :

il arrive que je parle de mes enfants dans les débats (prenant parfois en exemple les ateliers périscolaires de ma fille).

lors d'une sortie prévue dans le cadre de la recherche, je suis assis dans le car à côté d'un enfant de 4 ans (âge de mon fils, qui est donc devenu mon objet de comparaison).

*Intervenant

Lors des entretiens avec des parents, je constate des " anomalies " (Chauvier, 2008) chez les autres parents (par exemple : un père divorcé me semble débordé dans l'éducation de sa fille)

il arrive que j'utilise des choses entendues avec le collectif pour la gratuité périscolaire (les parents protestent contre le paiement d'activités périscolaires auparavant gratuites. La mairie souhaite faire payer les parents pour les " responsabiliser ")

je note ce que je nomme mes " surprises " au cours des temps d'observation d'actions avec les parents (le calme des enfants dans le car, la manière de visiter l'aquarium, le jeune âge des parents).

Mes étonnements (les anomalies) d'acteur de la parentalité sont du même ressort que l'utilisation par les professionnels de leur statut de parent dans les débats. Ainsi, cette implication partagée devient un outil pour la recherche.

L'enquête a posé des questions sur mes expériences, mon vécu, mes actions et mes choix en tant que parent. La démarche consiste à penser que cette réflexion est aussi active chez les professionnels pris dans cette recherche " avec ". En prenant conscience de certains éléments de mon rapport à la parentalité, j'ai pu interroger les pratiques des professionnels à ce sujet car mon regard ethnographique ressemble au regard du professionnel : un regard normatif, ethnocentré à partir de notre propre pratique de parents. La mise à jour de ce regard nous a amené à nous demander si le soutien à la parentalité ne consistait pas à ne pas situer l'enfant par rapport à une norme (et à ne pas répondre à ce type de demande de la part des parents).

Les questions qui se sont posées au cours de cette recherche ont été amenées par une enquête de terrain menée par le chercheur et les professionnels. Cependant, l'objectif de cette communication est de proposer un retour réflexif (à partir du journal de recherche) sur le matériau utilisé lors de cette recherche pour montrer l'importance du statut de parent pour les professionnels et le chercheur pris dans la recherche. Cet état traverse le groupe et apporte des éléments qui enrichissent la démarche d'une façon imprévue au départ dans la recherche (transversalité¹). Les questions du chercheur sont donc autant induites par la méthode de recherche que par l'analyse de ses implications (Devereux, 1980). Cette réflexivité conduit à ce que G. Althabe (2004) décrit comme " la production de soi dans l'espace-temps des autres ".

1" L'élucidation de la transversalité des appartenances positives et négatives, des références positives ou négatives aux nombreux groupes, catégories, idéologies et autres particularités qui viennent nier l'appartenance commune à l'organisation. " (Lapassade et Lourau, 1971)

Bibliographie

Althabe, G. et Hernandez, VA (2004). Implication et réflexivité en anthropologie. Journal des anthropologues, 98-99. Récupéré du site : <http://jda.revues.org/1633>

Chauvier, E. (2008). Si l'enfant ne réagit pas. Paris : Alia.

Devereux, G. (1980). De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement. Paris : Flammarion.

Lapassade ; G. et Lourau, R. (1971). Les clefs pour la sociologie. Paris : Seghers.

Lourau, R. (1988). Le Journal de recherche. Matériaux d'une théorie de l'implication. Paris : Méridiens Klincksieck.

Mots-Clés: parentalité, recherche, action, implication, réflexivité

Affectivité et rapport à l'étudiant/e de l'enseignant/e-chercheur/e à l'université au regard de son discours sur ses pratiques d'enseignement

Gaelle Espinosa *† 1

¹ Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC) – Université de Haute Alsace - Mulhouse, université de Strasbourg, Université Nancy II – Université Louis Pasteur 7 rue de l'université 67000 STRASBOURG Université Nancy2, B.P. 3397 54015 NANCY CEDEX France, France

Un nombre important de recherches sociologiques sur l'université, publiées entre 1975 et 2000, mettent en évidence les effets de la massification sur son environnement social et humain (Coulon, 1997 ; Dubet, 1994 ; Erlich, 1998 ; Lapeyronnie & Marie, 1992), provoquant " une rupture sociale et culturelle entre les universités et les étudiants " (Fave-Bonnet, 2003, p. 34). L'université est, depuis cette période, marquée par la surcharge, la dégradation et la distanciation du contexte relationnel.

Cette communication, ancrée dans la discipline Sciences de l'éducation, porte sur la manière dont des enseignant/es-chercheur/es (EC) parlent des étudiant/es lorsqu'ils discutent sur leurs pratiques d'enseignement. En effet, ces EC, lorsqu'ils parlent de leurs pratiques d'enseignement, évoquent également les pratiques d'apprentissages des étudiants et les profils des étudiant/es.

Cette communication sera composée de plusieurs parties :

- Dans un but d'éclaircissement, nous discuterons les notions de pratiques d'enseignement et d'apprentissage (en général et de celles mobilisant le numérique).
- Nous distinguerons la relation enseignant/e-étudiant/e et le rapport à l'étudiant/e de l'EC.
- Nous définirons enfin les notions de représentation, de champ représentatif (Jodelet, 2003 ; Abric, 2005 ; Moscovici, 2011 ;) et de représentation dans la relation.
- Ce dernier point nous amènera à étudier les représentations réciproques des partenaires pédagogiques et, ainsi, à définir, en situation relationnelle, la notion de représentation, au moyen notamment des diverses normes en activités dans la constitution de ces représentations chez l'enseignant/e (notamment Gilly, 1980 ; 1986 ; Pianta, 1998 ; Fortin, Plante & Bradley, 2011 ; Paivandi & Espinosa, 2013).

Nous présenterons la méthodologie mise en œuvre dans le cadre de la recherche exposée (63 entretiens semi-directifs de recherche et caractéristiques de la population d'EC du Grand Est en France entretenus).

*Intervenant

†Auteur correspondant: gaelle.espinosa@univ-lorraine.fr

Nous exposerons les resultats de nos analyses de contenu des discours d'EC afin de repondre aux questions suivantes :

- De quelle manière les EC parlent-ils des etudiant/es via leurs pratiques d'enseignement ?
- Que disent-ils des etudiant/es en general et de leurs rapports aux etudiant/es en particulier ? Quels profils d'etudiants definissent-ils ?
- Leurs discours sont-ils professionnels ou teintes d'affectivite (Coulon & Paivandi, 2008) ?

L'objectif principal de cette communication est de contribuer à une meilleure connaissance du contenu et de la tonalite (professionnelle ou affective) du discours d'EC sur les etudiant/es en general et sur leurs rapports aux etudiant/es en particulier, via leurs discours sur leurs pratiques d'enseignement.

Regard reflexif sur la question de recherche

L'objectif de cette communication est de contribuer à une meilleure connaissance du contenu et de la tonalite du discours d'EC sur les etudiant/es et sur leurs rapports aux etudiant/es. Il sera interessant d'apporter des elements de reponse à la question " Pour qui (et pourquoi) ces questions sont-elles pertinentes ? " evoquee dans le thème transversal du congrès. Ces elements de reponse pourront nous amener à reflechir à la formation initiale et continue des enseignant/es du superieur.

Quelques references bibliographiques

Abric, J.-C. (2005). Methodes d'etude des representations sociales. Toulouse : Erès.

Coulon, A. (1997). Le metier d'etudiant. L'entree dans la vie universitaire (2e ed. 2005). Paris : Economica- Anthropos.

Coulon, A., & Paivandi, S. (2008). Etat des savoirs sur les relations entre les etudiants, les enseignants et les IATOSS dans les etablissements d'enseignement superieur. Rapport pour l'Observatoire National de la Vie Etudiante.

Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'experience etudiante dans l'universite de masse. *Revue française de sociologie*, 35(4), 511-532.

Erlich, V. (1998). Les nouveaux etudiants. Un groupe social en mutation. Paris : Armand Colin.

Fave-Bonnet, M.F. (2003). Conflits de missions et conflits de valeurs : la profession universitaire sous tension. *Connexions*, 78, 31-46.

Fortin, L., Plante, A., & Bradley, M.-F. (2011), " Recension des ecrits sur la relation enseignant-elève ", Chaire de recherche de la commission scolaire de la region de Sherbrooke sur la reussite et la perseverance scolaire. http://www.csr.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_p_maitre-eleve.pdf, consulte le 25 juin 2015.

Gilly, M. (1980). Maitre-elève. Roles institutionnels et representations. Paris : Presses Universitaires de France. Gilly, M. (1986). L'élève vu par le maitre : influences socio-normatives dans l'exercice du role professionnel. In De Ketele, J.M. (Ed.), *L'evaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* (71-90). Bruxelles : De Boeck. Jodelet, D. (2003) (dir.). *Les representations sociales* (7e ed.). Paris : Presses Universitaires de France. Lapeyronnie, D., & Marie, J.-L. (1992). *Campus blues. Les etudiants face à leurs etudes*. Paris : Seuil. Moscovici, S. (2011). *Pratiques sociales et representations*. Paris : Presses Universitaires de France.

Paivandi, S., & Espinosa, G. (2013). Les TIC et la relation entre enseignants et etudiants à l'universite. *Distances et Mediations des Savoirs*, 4, 12 pages. [En ligne] Mis en ligne le 22

septembre 2013, consulte le 28 octobre 2014. URL : <http://dms.revues.org/425>

Pianta, R.C., (1998). Enhancing relationships between children and teachers. Washington: American Psychological Association.

Mots-Clés: Pratiques enseignantes, Relation enseignant/e, étudiant/e, Rapport à l'étudiant/e, Affectivité

Le bien-être des élèves à l'école : éléments de compréhension

Gaelle Espinosa ^{*†}, Nadia Rousseau ^{*‡}, Michelle Dumont ^{*§¹}, Benoit Dejaiffe ^{*¶²}, Pierre Vianin ^{*||³}, Angela Aucoin ^{* **}

¹ CEIDEF - Centre d'études interdisciplinaires sur le développement de l'enfant et de la famille (UQTR) – Canada

² Centre de recherche éducation et formation (CREF) – Université Paris X - Paris Ouest Nanterre La Défense – 200 avenue de la république 92001 nanterre cedex, France

³ Haute Ecole Pédagogique du Valais – Suisse

Présentation du symposium La Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant de 1989 formule que " l'école doit viser à favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons". Les années qui suivent voient des pays tels que la France, la Suisse ou le Canada promulguer différents textes de lois qui placent l'élève au centre du système éducatif, en énonçant que l'éducation et l'école publique doivent permettre à l'élève de développer une personnalité équilibrée et sa créativité, de s'insérer dans la vie sociale et d'exercer sa citoyenneté. L'intérêt " des pays riches" (Pain, 2008) pour la question du bien-être de l'élève à l'école connaît actuellement un véritable développement, aboutissant à la publication de nombreux travaux anglophones et francophones définissant et mesurant, notamment, le bien-être à l'école (par exemple, Bacro, Rambaud, Florin et al., 2011 ; Bradshaw, Keung, Rees et al., 2011 ; Coleman, 2009 ; O'Brien, 2008 ; Pollard et Lee, 2003). Les enfants passant en effet une part importante de leur vie à l'école, la qualité de l'expérience scolaire est essentielle pour le développement de leurs compétences sociales et de leurs capacités d'apprentissage. L'école, " comme lieu, ensemble de situations et de personnes" (Charlot, Bautier et Rochex, 1992, p. 29), devrait donc s'efforcer de garantir les conditions de bien-être de tous les élèves qu'elle accueille, quel que soit leur niveau de scolarisation et quels que soient les moyens matériels et humains dont l'école dispose. Au-delà de la relativité des critères de définition du concept de bien-être, entre éléments objectifs, subjectifs ou contextuels (notamment géographiques, sociaux, institutionnels et familiaux), de nombreux pays, particulièrement anglo-saxons et scandinaves, ont ainsi fait du bien-être un axe important des réformes de leur système éducatif. Ce symposium propose cinq communications présentant des travaux français, québécois et suisse dont l'objectif commun est une meilleure connaissance de ce que vit l'enfant ou le jeune dans le contexte scolaire et des ressources que l'école peut mettre à sa disposition pour son mieux-être. Ces travaux sont réalisés dans des contextes institutionnels, économiques et sociaux différents, mais s'inscrivent dans un même paradigme compréhensif : nous nous interrogerons sur les conditions du bien-être des élèves, enfants, adolescents et jeunes adultes, à l'école. La communication de Benoit Dejaiffe (Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France), intitulée Concilier réussite scolaire et bien-être des élèves : un enjeu stratégique pour les acteurs de l'école rurale, porte sur la façon

*Intervenant

†Auteur correspondant: gaelle.espinosa@univ-lorraine.fr

‡Auteur correspondant: nadia.rousseau@uqtr.ca

§Auteur correspondant: Michelle.Dumont@uqtr.ca

¶Auteur correspondant: benoit.dejaiffe@u-paris10.fr

||Auteur correspondant: pierrebianin@bluemail.ch

**Auteur correspondant: angela.aucoin@umoncton.ca

dont les acteurs (parents et enseignants) de l'école de l'espace rural isolé cherchent, ensemble, à maximiser la réussite et le bien-être des élèves à l'école en tirant profit des conditions de scolarisation champêtre, contrebalançant ainsi les déficits socioculturels des élèves et les difficultés rencontrées pour vivre sur ce territoire. La communication de Michelle Dumont (Université du Québec à Trois-Rivières, Canada), intitulée La gestion du stress comme levier de changement pour le bien-être des jeunes, porte sur l'importance d'offrir aux établissements scolaires des outils concrets afin d'améliorer la gestion du stress des élèves, dont celui de l'anxiété aux évaluations. Seront présentées les composantes d'un programme novateur Funambule. Pour une gestion équilibrée du stress, sa mise en "oeuvre ainsi que les résultats prometteurs issus de son évaluation. La communication de Gaëlle Espinosa (Université de Lorraine, France), Affectivité et rapport à l'enseignant/e : contribution à une réflexion sur les conditions du bien-être de l'élève à l'école, porte sur la façon dont le bien-être de l'élève à l'école peut être envisagé au prisme de son rapport à l'enseignant/e dans une dimension notamment affective. La communication de Nadia Rousseau (Université du Québec à Trois-Rivières, Canada), intitulée Les conditions favorables au bien-être en contexte inclusif permettra de dresser un bilan exhaustif de ces conditions, et ce, tant pour les élèves du primaire (5 à 11 ans) que du secondaire (12 à 18 ans). La communication de Pierre Vianin (Haute Ecole Pédagogique du Valais, Suisse), intitulée Le bien-être de l'élève intégré : quelle prise en compte de ses besoins éducatifs particuliers dans la classe régulière ? porte sur l'accompagnement qui est proposé aux élèves BEP, intégrés dans la classe régulière. Deux démarches de différenciation seront discutées : le programme adapté (PAD) et le projet pédagogique individuel (PPI). Présentation des "modalités de traitement de la question transversale" La question transversale de ce congrès est : A quelles questions cherchons-nous réponse ? Nous proposons que cette question soit traitée par chacun/e des intervenants/tes de ce symposium, en dernière partie de son intervention. Chaque intervenant/e proposera alors une réflexion personnelle sur ses travaux afin de chercher à mieux en comprendre le sens. Dans cette démarche réflexive (de compréhension, d'évaluation et de proposition), nous tenterons de répondre aux trois questions suivantes : " Quels processus et facteurs a conduit le/la chercheur/euse à se poser les questions qu'il/elle se pose ? Pour qui ces questions sont-elles pertinentes ? A quels enjeux sont-elles liées ?". Bien sûr, dans cette démarche réflexive, nous garderons en mémoire le thème de ce symposium : le bien-être à l'école. Ce symposium organisé en table-ronde sera, sur la base des communications, introduit et conclut par une discutante externe, Angela AuCoin (Université de Moncton, Canada). Une période de 30 minutes à la fin de notre symposium lui sera donc notamment octroyée pour une synthèse. Enfin, des temps d'échanges avec l'auditoire seront aussi proposés lors de cette table-ronde.

Mots-Clés: Projet Pédagogique Individuel (PPI), Programme adapté, Connaissances et outils d'intervention, Inclusion scolaire, Relation enseignant/e, Elève / Personne apprenante / Ecole (urbaine et rurale)

Soutenir la motivation et l'engagement des étudiants : L'apprentissage numérique est-il une réponse appropriée ?

Linda Evans ^{*† 1}

¹ University of Leeds – Hillary Place Leeds, LS2 9JT UK, Royaume-Uni

En 2013, le ministère français de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR) lançait la stratégie numérique pour l'enseignement supérieur. Un des points clés de ce que l'on pourrait appeler, dans l'air francophone, la "pédagogie universitaire numérique" (Loisy & Lameul, 2014) est de 'mettre l'apprenant au centre et la technologie à son service' (Djebara & Dubrac, 2015). Mais, placés dans un tel environnement technologique, de quelle façon les apprenants se saisissent-ils des opportunités qui leur sont offertes ? Cette communication se propose d'aborder ce problème en rapportant quelques-uns des résultats issus d'une recherche portant sur l'apprentissage numérique (digital learning, terme utilisé dans l'aire anglophone) dans sept universités britanniques effectuée au cours de l'année 2014-2015. L'objectif de la recherche était de mieux comprendre les attitudes des étudiants vis-à-vis de l'apprentissage numérique et leur utilisation effective des dispositifs et technologies numériques fournies par leur université. Des entretiens ont été réalisés avec 12 étudiants et 20 enseignants habitués à travailler avec des technologies numériques. Il était notamment demandé aux étudiants d'indiquer à quelle fréquence, pour quelle raison et de quelle manière ils utilisaient les technologies numériques mises à disposition par leur université. Les résultats montrent que certaines technologies sont plus populaires que d'autres auprès des étudiants. La commodité et le confort qu'offre une technologie est un critère central : les technologies perçues comme rendant la vie de l'étudiant plus facile sont jugées positivement, tandis que celles perçues comme ajoutant de la complexité et/ou du désagrément génèrent de la frustration et de l'insatisfaction. Les captures de cours par exemple constituent un apport facilitant le travail personnel de l'étudiant. Il est maintenant largement accepté que l'apprentissage des étudiants se construit également par les échanges avec les pairs et la confrontation des points de vue. Les "chat rooms", wikis et blogs offrent des opportunités pour construire de tels échanges, toutefois les résultats suggèrent que les étudiants s'engagent peu dans ces formes de travail de groupe. Le contact direct avec autrui semble préféré au contact virtuel.

Les résultats montrent que le fait qu'une technologie numérique soit perçue comme facilitant la vie de l'étudiant n'a pas d'impact significatif sur la motivation de l'étudiant. Les étudiants sont à ce point habitués aux technologies numériques dans leur vie personnelle que leur intégration dans l'environnement d'apprentissage n'est pas en soi un facteur susceptible d'augmenter la motivation. Eveiller l'intérêt des étudiants implique de les confronter à quelque chose de nouveau et d'inusuel (Ainley, 2010). Ceci peut passer par des dispositifs qui incluent des technologies numériques mais également par des dispositifs qui n'y ont pas recours.

Traitement de la question transversale : dans l'enseignement supérieur anglais où les étudiants, qui doivent payer d'étude élevés, sont considérés comme des clients, leur satisfaction est très importante. Les universités anglaises ont donc développé et financé des stratégies numériques

*Intervenant

†Auteur correspondant: L.Evans@education.leeds.ac.uk

institutionnelles afin d'attirer et satisfaire des étudiants. Il n'est pas certain que ces stratégies conduisent à une amélioration des apprentissages. C'est cette tension entre satisfaction des clients et qualité des apprentissages qui sera abordée.

Références

Ainley, M. (2010). Interest in the dynamics of task behavior : processes that link person and task in effective learning. In T. Urdan & S. Karabenick (Eds.), *The decade ahead : theoretical perspectives on motivation and achievement* (235-264). Bingley (UK) : Emerald.

Djebara, A., & Dubrac, D. (2015). *La pédagogie numérique : un défi pour l'enseignement supérieur*. Rapport du Conseil économique, social et environnemental, Paris. 72 p.

Loisy, C. & Lameul, G. (2014). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique*. Bruxelles : De Boeck.

Mots-Clés: qualité de l'enseignement, enseignement supérieur, qualité des apprentissages, espace européen de l'enseignement supérieur

” L’efficacité scolaire dans l’éducation à la citoyenneté. Une étude de cas sur les Classes Défense et Sécurité Globales (CDSG) au collège ” (France)

Christine Faller * ¹

¹ InterDidactique, Didactiques des Disciplines et des Langues (I3DL) – Université Nice Sophia Antipolis (UNS) : EA6308 – Université Nice Sophia Antipolis IUFM 89 avenue George V 06046 Nice Cedex 1, France

Le cadre de la recherche

Cette communication s’intéresse à la question du ” parcours citoyen ” qui peut prendre diverses formes dont celle des CDSG, les classe défense et sécurité globales. Ce dispositif d’éducation citoyenne a été mis en place dans un collège de ZEP, en 2005 pour la première fois, par des enseignants confrontés à la difficulté d’enseigner notamment la citoyenneté. Les projets de ces CDSG sont interdisciplinaires, ouverts sur le monde, en partenariat avec des acteurs extérieurs à l’école, gardiens des valeurs républicaines (défense nationale et protection civile, justice, protection des patrimoines culturel et naturel ...).

Le cadre théorique

Le cadre théorique mobilisé est celui de la pédagogie de projet (Perrenoud, 1999) qui tend à démontrer une meilleure efficacité en termes d’apprentissages. Mais également, des travaux sur la résilience (Boris Cyrulnik, 1999) permettant ainsi de travailler en ouverture de perspectives pour un public d’élèves évoluant dans un ” ghetto urbain à la française ”. La posture de recherche en didactique est celle du chercheur-professeur, (Bourdieu & Wacquant, 1992). Enfin l’enseignement des valeurs (John Dewey, 2011) dont on peut prendre en compte les aspects dynamiques des valeurs appréhendées comme des constructions.

La Contextualisation

Le dispositif des CDSG s’est déployé en quatre phases :

De 2005 à 2007 : mise en place du dispositif expérimental et innovant dans un établissement situé en zone d’éducation prioritaire, zone sensible et prévention violence. Ce dispositif s’est d’abord adressé à des élèves issus majoritairement de la diversité et de catégories sociales et professionnelles d’ouvriers et d’employés dans un quartier de banlieue.

De 2008 à 2011 : une dizaine d’établissements ont expérimenté le dispositif. Après une évaluation, signature d’une convention cadre signée en mars 2011, avec extension de l’expérimentation au périmètre national.

*Intervenant

De 2011 à 2016 : temps de l'expérimentation et une progression régulière jusqu'à 174 établissements (qui ont ouvert au moins une classe).

Novembre 2015 : la circulaire MENESR – DGESCO A1-2 sur " la réforme du collège et les Classes Défense Sécurité Globales " est envoyée à tous les recteurs pour l'insertion des CDSG dans les enseignements pratiques interdisciplinaires.

La question de recherche, méthodologie et résultats attendus

L'hypothèse de départ : amener des élèves à adhérer aux processus d'apprentissage de connaissances, de savoir-faire et de savoir-être par la mise en place d'une option inscrite dans un réseau complexe d'ancrages dans les différentes disciplines des programmes des collèges.

Une classe de défense et de sécurité globales est une ingénierie caractérisée par l'organisation d'une année scolaire autour d'un ou plusieurs thèmes d'ordre civique, passé(s) au filtre des 4 grands domaines de la défense globale (concept de 1959 à 2008, généralement défense des valeurs républicaines, des populations, du territoire, des patrimoines culturel et naturel).

Une évaluation a été menée par la DGESCO sur 10 établissements avant le lancement de l'expérimentation de 2011 et les critères pris en compte ont été les suivants : des indicateurs sur la maîtrise des compétences du socle mais également des indicateurs de vie scolaire comme le taux d'absentéisme, la note de vie scolaire et le nombre de sanctions. Les résultats enregistrés ont été comparés avec les performances de classes à public similaire dans l'établissement de l'expérimentation, ils ont conduit les ministères de l'éducation nationale et de la défense nationale à élargir l'expérimentation.

Les documents analysés sont les projets et les circulaires qui ont accompagné le dispositif de la première expérience jusqu'à l'entrée dans les EPI à la rentrée 2016.

Le regard réflexif et les champs thématiques:

L'étude de cas proposée sur les CDSG du collège H. Wallon de La Seyne sur mer de 2005 à 2012 permet de reprendre les grands principes suivis dans les répliques des autres CDSG et d'en dégager ce qui permettrait d'apporter une réponse aux difficultés d'enseigner la citoyenneté y compris avec le très récent programme d'EMC et les futurs EPI.

Les limites relevées (dans cet établissement mais également dans d'autres établissements accueillant une CDSG) sont :

- La fragilité des dispositifs trop liés aux porteurs de projets (départ de l'établissement)
- Des oppositions dans les établissements (déficit de communication et innovation dérangeante par sa nature et concurrence des options).
- Un processus qui échappe aux acteurs institutionnels par sa propagation de type " bouche à oreille ".

Problématique de la communication : Comment les programmes des CDSG, au regard du nouvel enseignement moral et civique et dans un contexte post-attentats, peuvent-ils permettre de préparer des " sentinelles citoyennes ", c'est à dire des citoyens engagés et conscients des enjeux du monde actuel ?

Références bibliographiques

- Bourdieu, P. & Wacquant, L.(1992). Réponses : pour une anthropologie réflexive. Paris. Seuil.
- Cyrulnik, B. (1999). Un merveilleux malheur. Paris: Odile Jacob.
- Dewey, J. (2011). La formation des valeurs. Les Empêcheurs de penser en rond-La Découverte.
- Perrenoud, P. (1997). Construire des compétences dès l'école. Paris: ESF.
- Ministère de l'éducation nationale. (2015). Programme d'EMC. Arrêté du 12-6-2015 - J.O. du 21-6-2015.
- Ministère de l'éducation nationale. (2015). La réforme du collège et les Classes Défense Sécurité Globales MENESR – DGESCO A1-2.

Mots-Clés: éducation à la citoyenneté, enseignement moral et civique, collège, classe défense, attentats

L'implication de l'apprenant dans l'acte d'enseignement-apprentissage entre intérêt didactique et obstacles socioculturels dans l'apprentissage de la reproduction humaine en Tunisie

Fadhila Farhane Horrigue * ¹

¹ Laboratoire ICAR Ecole doctorale EPIC (UMR 5191 – ICAR ED 485 – EPIC) – Ecole doctorale EPIC – Ecole Normale Supérieure de Lyon - Site Descartes 15, Parvis René Descartes BP 7000 69342 LYON cedex 07, France

Dans l'acte d'enseignement-apprentissage centré sur le développement des compétences de l'apprenant quant aux savoirs, savoir-faire et savoir-être, l'implication de celui-ci est primordiale. L'apprenant doit apprécier la valeur et l'intérêt de ce qu'il apprend, prendre conscience de ses difficultés et de ses atouts, réussir à construire des savoirs en collaboration avec l'enseignant et notamment avec ses pairs. Ainsi, les démarches de co-construction sont liées à une activité raisonnée du sujet apprenant, activité stimulée par une confrontation avec ses pairs pour mieux s'autocorriger ainsi que pour ébranler des préconceptions et rompre avec un " déjà-là conceptuel ". Pourrait-on moyenner ces outils pédagogiques dans une société arabo-musulmane où parler de sexualité est une attaque à la pudeur? Les apprenants auront-ils l' " audace " de s'initier à la sexualité " de l'autre " avec " l'autre " ou qu'il faut enseigner une science abstraite dissociée de tout contexte socio-culturel?

Une recherche sur terrain a été conduite avec des apprenants tunisiens de classe terminale scientifique afin de voir si les obstacles à l'éducation à la sexualité sont d'ordre religieux, culturel ou sociétal ; et dans quelle mesure pourraient-ils être franchis afin d'élaborer, en coopération, un cours sur la reproduction humaine.

Les traitements statistiques des données, essentiellement par le logiciel SPAD (Système Portable d'Analyse de Données) et l'analyse statistique implicative par le logiciel CHIC (Corrélation Hiérarchique Implicative et Cohésitive) montrent que les obstacles sont principalement sociétaux. En outre, l'appétence à l'éducation sexuelle ainsi que les discours ouverts en famille quant à la sexualité sont directement liées aux catégories socio-professionnelles des parents indépendamment du fait que ceux-ci soient musulmans pratiquants ou non. La réticence envers des discussions sur la sexualité au sein de la société tunisienne arabo-musulmane ne résulte en réalité que d'une mauvaise compréhension de la religion ainsi qu'une simple interprétation littérale du coran.

Bibliographie

Bouhdiba, A., (1975). La sexualité en Islam. Paris: PUF.

Bourdieu, P., (1998). Question de sociologie. Tunis:Cérès.

*Intervenant

Chebel, M., (2009). L'islam expliqué par Malek Chebel. Tempus.

Decroly, O., (2009). Un programme pour la vie. Paris: Fabert

Dubet, F., (2004). L'école des chances. Paris: Le seuil.

Freinet, C., (1964). Les techniques Freinet de l'école moderne. Paris: Armand Colin.

Meirieu, Ph., (1988). Apprendre... oui mais comment. ESF

Mots-Clés: Enseignement, apprentissage, apprenants, pédagogie active, obstacles culturels, obstacles religieux, conflits socioculturels

L'appartenance territoriale et les origines. Deux études sur la discrimination positive dans l'enseignement supérieur français et argentin

German Fernandez Vavrik ^{*† 1}

¹ Observatoire sociologique du changement social (OSC - Sciences Po) – CNRS : UMR7049 – 27, rue Saint-Guillaume 75337 Paris Cedex 07, France

Les valeurs de la différence et de la diversité, mobilisées notamment à propos des politiques migratoires et d'intégration de groupes défavorisés, ont gagné droit de cité dans des sociétés caractérisées par leur tradition politique égalitaire et universaliste (Koopmans, 2005; López Caballero, 2011; Briones et al., 2006). Depuis les années 2000, cette tendance est observable plus nettement dans les agendas des politiques publiques scolaires en Amérique latine et en Europe (Frandji & Rochex, 2011; Mato, 2009; Rojo Martín, 2010; van Zanten, 2010). Ces valeurs de la différence et de la diversité ont été contestées par une partie de ceux/celles qui s'identifient aux valeurs et aux idées associées à la scolarisation comme un service public.

Je propose un regard croisé sur l'Argentine et la France, en me focalisant sur certaines transformations récentes dans l'enseignement supérieur, orientées par les valeurs de la reconnaissance et de la diversité. Des différences importantes existent entre les systèmes scolaires des deux pays, notamment en raison de la plus faible institutionnalisation en Argentine de voies scolaires sélectives (Ziegler & Gessaghi, 2012). Cela entraîne des mécanismes divergents quant à la mobilité sociale des secteurs populaires et quant à la formation des élites dans ces pays. Par ailleurs, le regard croisé permet de distinguer des particularités locales concernant la manière de s'approprier les principes de la discrimination positive dans l'enseignement supérieur.

Néanmoins, les deux pays ont connu des changements homologues et contemporains concernant les politiques de lutte contre les inégalités dans l'enseignement supérieur. Sans proposer une approche comparatiste stricto sensu, le regard croisé semble pertinent en raison de la similitude des conditions institutionnelles, notamment la tradition d'un État social fort et l'appel permanent au cadre égalitaire et universaliste des politiques publiques.

Suivant une approche ethnographique et praxéologique (Cefaí, 2010; Mondada, 2003), mon analyse se base sur deux recherches à propos de la discrimination positive. Dans le cadre de mon doctorat (2007-2014), la première recherche traite de l'expérience des acteurs - des responsables, des enseignants et des boursiers - d'un programme de discrimination positive à l'Université de Cuyo. Il s'adresse à des élèves amérindiens et de milieux ruraux de Mendoza. La seconde recherche, appuyée sur un postdoctorat en cours en France, porte sur le programme d'"ouverture sociale" que mène Sciences Po avec une centaine de lycées défavorisés, la Convention d'éducation prioritaire (CEP). Il s'agit de restituer l'expérience des jeunes de la banlieue parisienne visant une promotion sociale via l'enseignement supérieur sélectif. Les recherches se basent sur des observations dans les deux terrains, ainsi que sur des entretiens et sur l'analyse documentaire. Par ailleurs, concernant l'enquête en Argentine, j'ai réalisé des enregistrements audiovisuels dans une salle de classe.

*Intervenant

†Auteur correspondant: german.fernandez@ehess.fr

Le point central de mon analyse est la problématique commune à laquelle font face les acteurs des deux programmes concernant la catégorisation des bénéficiaires: la discrimination positive dans les deux établissements se configure avec le but de gérer une tension fondamentale entre l'appartenance territoriale et les origines ethnoraciales. Pour comprendre l'expérience des personnes impliquées dans les deux programmes, je rends compte des conditions politiques en Argentine et France ayant rendu pensable la mise en place de mesures qui s'éloignent du cadre égalitaire traditionnel.

Par rapport au thème transversal du congrès, ma démarche est compréhensive (axe d'interrogation 1). L'internationalisation de la production scientifique, les difficultés de "traduction" des problèmes culturels et scolaires locaux ainsi que l'imposition de cadres de recherche transnationales ont été les principaux problèmes auxquels je me suis confronté dès le début de mes enquêtes croisées. Ces problèmes ont constitué les conditions de départ de mes recherches. D'une part, ces conditions ont été contraignantes, en ceci qu'il est très difficile de mener en Argentine et en France une recherche sur les politiques de lutte contre les inégalités sans une attention particulière aux injonctions multiculturalistes sur la diversité et la reconnaissance. D'autre part, ces conditions m'ont permis d'établir une certaine distance par rapport aux problématiques dominantes dans les deux espaces nationaux. Celles-ci se focalisent notamment sur les résultats et les classements scolaires, ainsi que sur les informations statistiques et les mécanismes de régulation du système scolaire.

Références

- Briones, C. (2014). La question indienne en Argentine: entre le néolibéralisme, le national-populaire et le néo-développementisme. *Actuel Marx*, 2(56), 8596.
- Cefaí, D. (2010). L'engagement ethnographique. Paris: Éd. de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Doytcheva, M. (2010). Usages français de la notion de diversité: permanence et actualité d'un débat. *Sociologie*, 1(4), 423438.
- Frandji, D., & Rochex, J.-Y. (2011). De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux "besoins spécifiques". *Éducation & formations*, 8, 95–108.
- Koopmans, R. (Éd.). (2005). *Contested citizenship: immigration and cultural diversity in Europe*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- López Caballero, P. (2011). Altérités intimes, altérités éloignées: la greffe du multiculturalisme en Amérique latine. *Critique internationale*, 2(51), 129149.
- Mato, D. (éd.). (2009). Instituciones interculturales de educación superior en América Latina: procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos. Caracas: *Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe*.
- Mondada, L. (2003). Observer les activités de la classe dans leur diversité: choix méthodologiques et enjeux théoriques. In J. Perera, L. Nussbaum, & M. Milian (éd.), *L'educació lingüística en situacions multiculturals i multilingües*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.
- Rojo Martín, L. (2010). *Constructing inequality in multilingual classrooms*. Berlin: De Gruyter

Mouton.

- van Zanten, A. (2010). L'ouverture sociale des grandes écoles: diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation? *Sociétés contemporaines*, (79), 6995.
- Ziegler, S., & Gessaghi, V. (Éd.). (2012). Introducción. Dans *Formación de las elites: investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia*. Buenos Aires: Manantial.

Mots-Clés: Discrimination positive, inégalités scolaires, politiques publiques, frontières symboliques, catégorisation, approches ethnographiques et praxéologiques de l'expérience

ESSAIS INTERDISCIPLINAIRES SUR LA SOLIDARITÉ DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS D'ÉCOLE PUBLIQUE AU BRÉSIL

De Souza Fernando Cesar * ¹

¹ Service National d'Apprentissage Commercial (SENAC SÃO PAULO) – Brésil

Cette article traite du concept des soins à l'individu et des pratiques de solidarité dans la formation des enseignants dans une institution de l'État de São Paulo au Brésil. Il ne vise pas une recherche médicale ou clinique, ni la focalisation sur les guérisons, mais valorise les interventions pédagogiques solidaires dans la bonne convivence entre les personnes cohabitant dans une même communauté scolaire, au delà d'une société profondément marquée par l'individualisme et la compétition. Pour ces raisons, sont présentées quatre aspects dans cette thématique: conceptuel, historique, méthodologique et pratique. Ceux-ci décrits en essais interdisciplinaires qui transitent par les domaines de la santé et de l'éducation. Les participants de ces réunions ont désigné la salle de cours comme local des convergences des apprentissages, y incluant sa complexité formative et ses paradoxes. Au cours de ces réunions, dans la période de mars 2014 à septembre 2015 avec 800 enseignants, il a été posée une question clé: Est-il possible de former les enseignants selon des principes de solidarité et de auto-soins du personnes au XXIème siècle? Il est indispensable de développer le concept de soins avec les enseignants des formations académiques distinctes et d'explorer les territoires épistémologiques et des divers pratiques qui, inévitablement amènent à la protection des droits de l'homme et promeuvent la culture de la paix. Au long de la production de connaissance qui imprègne les domaines de la santé et de l'éducation, les soins à l'individu sont compris comme étant la compétence basique par ceux qui éduquent les générations actuelles et qui veulent transformer les générations futures. Ainsi, cet article trace une ligne investigatrice centrée sur les formations à l'individu et les méthodes interdisciplinaires, car il existe des points de convergences capables de mobiliser les personnels afin qu'ils pensent une Institution Professionnelle se réinventant quotidiennement, dans une dimension de recherche avec ses analyses de pratiques, avec sa question: Comment articuler lignes traditionnelles de recherche et émergence de nouveaux enjeux et défis au delà de la formation d'enseignantes? Les pratiques éducatives ou théoriques utilisées jusqu'à ce jour avec un certain succès sont remises en question pour que la mixité enseignés/enseignants afin de donner tout son sens à la vie éducative, du début à la fin des études. Dans le scénario où l'école cherche des méthodologies différentes qui amenuisent les violences vécues par les enseignants et/ou les élèves, la focalisation sur la solidarité rencontrées dans l'articles et d'études des penseurs Paulo Freire; Célestin Freinet; Rubem Alves et Michel Foucault. Il y a une volonté intentionnelle dans les redécouvertes du sens de l'éducation et dans la prise en compte des personnes car il est nécessaire que l'homme réapprenne à conduire sa propre constitution en tant que citoyen du monde.

Mots-Clés: formation des enseignants, interdisciplinarité, intervention éducatif, solidarité, paradoxe

*Intervenant

Le surveillant général, représentations caricaturales pérennes d'un acteur scolaire français des XIXe et XXe siècles méconnu, " ancêtre " du Conseiller Principal d'Éducation

Christine Focquenoy Simonnet * 1

¹ Laboratoire CREHS (EA 4027) et Laboratoire CIREL (EA 4354) (Centre de recherches et d'études Histoire et Société) – Université d'Artois : EA4027, Université de Lille 3 – Université d'Artois Rue du temple 62 000 Arras, France

Le surveillant général est un acteur scolaire des XIXe et XXe siècles qui faisait régner ordre et discipline dans les établissements secondaires français. Cet acteur scolaire marque encore l'imaginaire collectif français au travers de l'image d'un personnage rébarbatif et inflexible. Sur le terreau de l'évolution sociétale et de l'effervescence associative des années 1960, a éclos un nouvel éducateur, en 1970, le conseiller principal d'éducation (CPE) qui lui a succédé. Les CPE assument difficilement cet " ancêtre " et convoquent l'image mythifiée du surveillant général comme figure repoussoir. Nous analyserons, puis dépasserons, la figure stéréotypée du " surgé " pour appréhender le personnage historique méconnu du surveillant général.

Dans un premier temps, nous montrerons la pérennité du mythe du " surgé " au travers de la migration linguistique du terme dans la société et de l'invocation incantatoire récurrente du surveillant général face aux problèmes d'incivilités ou de désordres scolaires. De même, les partenaires du CPE, les enseignants en particulier, l'assignent parfois à endosser l'habit du surveillant général (Cadet et al. 2007). Cette assignation s'explique par la complexité croissante du métier d'enseignant (Barrère, 2012) et par la crispation identitaire des professeurs (Verneuil, 2013). Le poids de l'héritage de la scission originelle entre éducation et pédagogie, lors de la construction de l'enseignement secondaire français, continue à altérer la division du travail éducatif (Tardif et Levasseur, 2010).

Puis, nous analyserons les représentations littéraires, cinématographiques et iconographiques du surveillant général. Nous en dégagerons les invariants et montrerons que la figure fictionnelle de ce personnage scolaire s'inscrit dans un monde mortifère et castrateur, en opposition au monde supposé onirique de l'enfance. Le " surgé " cristallise une critique plus large d'un monde scolaire qui contraint élèves et personnels. Nous nous attarderons sur le personnage emblématique de M. Viot, " le terrible homme aux clefs " du Petit Chose d'Alphonse Daudet.

Enfin, nous mesurerons ces représentations à l'aune des données archivistiques. Un travail de prosopographie historique mené dans le cadre d'une thèse a permis de dégager les profils des surveillants généraux et les attentes institutionnelles vis-à-vis de ce " gardien de l'ordre aux ordres ". La recherche s'appuie sur l'étude qualitative et quantitative de 137 dossiers de carrière l'académie de Douai/Lille mais aussi sur le témoignage d'anciens surveillants généraux et sur l'analyse de leur presse professionnelle.

Le surveillant général se révèle comme un acteur scolaire aux missions et aux caractéristiques

*Intervenant

socio-professionnelles beaucoup plus riches que la seule caricature brossée par les écrivains, cinéastes et caricaturistes des XIXe et XXe siècles.

Regard réflexif sur la question de recherche:

La question transversale sera traitée autour de deux axes : D'une part, " la dialectique du reflet et du contraste avec lui-même " (Farge, 1989), pour la définition de l'objet de recherche par l'historien de l'éducation. Et d'autre part, la pertinence sociale de la recherche pour les acteurs de terrain, les CPE et leurs partenaires, et les formateurs

Références bibliographiques :

Barrère, A. (2012). Élèves, enseignants, chefs d'établissement face aux désordres scolaires : des épreuves parallèles. Dans C. Carra, B. Galland et M. Verhoeven, Prévenir la violence scolaire. (p.27-41). Paris : Presses Universitaires de France.

Barthélémy, V. (2005). Histoire de la vie scolaire. De son évolution 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. Net.Doc.28. Marseille : CEREQ

Caron, J.-C. (2003). Maintenir l'ordre dans les collèges et les lycées : théories et pratiques disciplinaires dans l'enseignement secondaire français (1815-1870). In J-P. Barbet, J.-N. Luc, I. Robin-Romero et C. Rollet (dir.), Lorsque l'enfant grandit ; entre dépendance et autonomie. . (p.605-617) Paris : Presses de l'université de Paris-Sorbonne.

Caspard, P., Luc, J.-N., et Savoie, P. (dir.) (2005). Lycées, lycéens, lycéennes. Deux siècles d'histoire. Lyon : Institut National de Recherche Pédagogique (INRP).

Condette, J.-F. et Figeac-Monthus, M. (dir.) (2014). Sur les traces du passé de l'éducation... Patrimoines et territoires de la recherche en éducation dans l'espace français. Pessac, France : Publications de la Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine.

Condette, J.-F. (2014). Le surveillant général : un acteur méconnu de l'enseignement secondaire français au XIXe siècle. Dans J.-F. Condette et M. Figeac (dir.), Sur les traces du passé de l'éducation... Patrimoines et territoires de la recherche en éducation dans l'espace français (p. 243-260). Pessac, France : Publications de la Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine.

Condette, J.-F. (2014, juin). " Ce " rôle tout négatif " d'un " personnel à part " ? Le surveillant général à la fin du XIXe siècle ", Recherches et éducations, 11,17-38.

Condette, S. (coord.). (2014, juin). Le conseiller principal d'éducation, un acteur éducatif méconnu ? Recherches & Éducations, 11.

Daviaud, P. et Poullaouec, J. (2005). Les tribulations de l'autorité à l'école. Du surgé au CPE. Dans D. Guilbert et P. Huerre, P. (dir.), Questions d'autorité. (pp.79-90) .Toulouse, France : ÉRÉS Éditions.

Grezes-Rueff, F. et Leduc J. (2007). Histoire des élèves en France, de l'Ancien Régime à nos jours. Paris : Armand Colin.

Grosvenor, I., Lawn, M. and Rousmaniere, K. (dir.) (1999). *Silences and Images. The Social History of the Classroom*. New York (USA) : Peter Lang.

Laprade, V. (1868). *L'éducation homicide*. Paris : Didier.

Le Bars, L. (2014). *Les professeurs de silence. Maître d'études, maîtres répétiteurs et répétiteurs au XIXe siècle*. Paris : L'Harmattan.

Le Cœur, M. (2006). Lycées, 1802-1940. Prisons, casernes ou parcs ? *Archicrée*, 324, 33-41.

Mialaret, G. (2010). Préface dans R.Rémy, P.Sérazin, et C. Vitali, *Les conseillers principaux d'éducation*. (p.1-3). Paris : Presses Universitaires de France.

Prairat, E. (1994). *Éduquer et punir. Généalogie du discours psychologique*. Nancy : Presses universitaires.

Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*. Paris : Armand Colin.

Robert, A. (2010). *L'école en France de 1945 à nos jours*. Grenoble : Presse universitaires de Grenoble.

Tardif, M. et Levasseur, L. (2010). La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine. Paris : Presses Universitaires de France.

Tschirhart, A. (2013). Des surveillants généraux aux conseillers principaux d'éducation : histoire d'un héritage. *Carrefours de l'éducation*, 35(1), 85-103. Doi : 10.3917/cdle.035.0085

Verneuil, Y. et Savoie, P. (2013). Encadrement éducatif et vie scolaire dans les établissements d'enseignement secondaire depuis le XVIIe siècle. *Carrefours de l'éducation*, 35(1), 9-15. Doi : 10.3917/cdle.035.0009

Verneuil, Y. (2013) Rôles et identités professionnelles des répétiteurs et des professeurs de lycée (1880-1940) : un conflit récurrent. *Carrefours de l'éducation*, 35(1), 49-67. Doi : 10.3917/cdle.035.0049

Mots-Clés: Surveillant général, conseiller principal d'éducation, division travail éducatif, histoire éducation

Le conseiller principal d'éducation (CPE), acteur spécifique du système scolaire français : nouvelles recherches, éclairages sociologique, historique et philosophique. Quelle hybridation de ces recherches pour la construction du savoir scientifique ? Quelle pertinence sociale pour les acteurs de terrain, les CPE et leurs partenaires, et les formateurs ?

Christine Focquenoy Simonnet * ^{1,2}, Nathalie Mikailoff * [†], Myriam
Favreau * [‡], Ludovic Cavier * [§]

¹ Laboratoire CREHS (EA 4027) (Centre de recherches et d'études Histoire et Société) – Université
d'Artois : EA4027 – Université d'Artois Rue du temple 62 000 Arras, France

² Laboratoire CIREL (Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille) – Université Lille
III - Sciences humaines et sociales : EA4354 – Lille 3, France

Le conseiller principal d'éducation (CPE) est un acteur scolaire des établissements secondaires français encore méconnu (Condette, 2014) dont l'identité professionnelle est labile et fragile. Les recherches consacrées à cet acteur scolaire se développent et recouvrent des champs disciplinaires variés : histoire de l'éducation, sociologie, psychologie sociale, philosophie etc. Quatre chercheurs (et, éventuellement, d'autres collègues qui soumettraient une communication isolée) proposent de présenter et de confronter leurs travaux sur ce sujet. Une communication, issue d'une thèse, se focalisera sur le surveillant général, l'"ancêtre" du CPE. Elle analysera la figure stéréotypée du "surgé" au travers de la littérature, du cinéma et de l'iconographie, pour, ensuite, appréhender le personnage historique méconnu du surveillant général (Sources : données archivistiques, corpus de 137 dossiers de carrière, témoignages d'anciens surveillants généraux, presse professionnelle). Un autre communicant présentera un travail en cours sur le retentissement du métier du CPE sur les représentations sociales des élèves "ordinaires" de 6ème. Une doctorante investira, également, le champ des représentations du CPE, par les acteurs de terrain, grâce à une démarche exploratoire et compréhensive, ancrée dans le champ de la psychologie sociale. Enfin, une communication, issue d'une thèse se centrera sur la relation d'accompagnement entre le CPE et l'élève.

L'objectif de ce symposium est d'appréhender la construction d'un savoir scientifique hybride sur le CPE, d'éclairer, au travers de cet acteur scolaire, les questions au centre des problématiques de l'éducation aujourd'hui : la division du travail éducatif, la scission éducation versus pédagogie, la discipline et l'apprentissage de l'autonomie de l'élève, la professionnalisation...

*Intervenant

[†] Auteur correspondant: nathalie.mikailoff@univ-amu.fr

[‡] Auteur correspondant: favreaumyriam@gmail.com

[§] Auteur correspondant: ludovic_carlier@live.fr

La question transversale sera traitée par une table ronde, après un bref exposé introductif par un des communicants. Les axes privilégiés sont :

Quelle pertinence sociale de ces recherches pour les acteurs de terrain, les CPE et leurs partenaires, et les formateurs ? Quelle évolution de la professionnalisation du CPE et des formateurs de CPE, pour répondre aux enjeux éducatifs ?

Comment articuler les questions de recherche spécifiques sur le métier de CPE, singularité de notre système éducatif français, avec les travaux internationaux sur la problématique du cloisonnement entre l'éducatif et le pédagogique ?

Mots-Clés: Conseiller principal d'éducation (CPE), surveillant général, division travail éducatif, vie scolaire, identité professionnelle

Partage des savoirs autour de l'élève et collaboration entre enseignants et conseillers principaux d'éducation (CPE), à l'épreuve de l'héritage historique et des tensions au cœur de la division du travail éducatif, dans les établissements secondaires français

Christine Focquenoy Simonnet ^{*† 1}

¹ CREHS (EA 4027) (CREHS (EA 4027)) – université d'Artois – France

Le conseiller principal d'éducation (CPE) est un acteur spécifique du système scolaire français qui occupe une position nodale dans les établissements secondaires. Il a succédé au surveillant général qui faisait régner l'ordre et la discipline depuis la création des lycées. Sa naissance, en 1970, s'inscrit dans le contexte de la massification de l'enseignement et de l'évolution de la société. L'ensemble de ses responsabilités se situe dans le cadre général de la "vie scolaire", notion galvaudée, dont la définition législative est : "placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective, de réussite scolaire et d'épanouissement personnel". (Circulaire de missions des CPE, 2015). L'analyse sémantique des textes législatifs révèle que la coopération avec les professeurs se situe au cœur de l'action du CPE. Nous montrerons l'écart entre cette injonction à collaborer et à partager le savoir spécifique concernant l'élève, et les réalités du terrain. La multiplication des acteurs qui interviennent auprès des élèves et l'accroissement des épreuves vécues par les enseignants (Lantheaume, 2015) instillent une concurrence des métiers préjudiciable à l'action collective. Ces difficultés sont aggravées, pour le CPE, par le poids d'un double héritage historique : la scission originelle éducation versus pédagogie, lors de la création de l'Université napoléonienne et la figure mythique de son "ancêtre", le surveillant général. Nous développerons cette analyse, dans une perspective socio-historique, en nous appuyons sur une recherche menée dans le cadre d'une thèse (Étude des représentations du surveillant général, mesurées à l'aune des données archivistiques, questionnaire sociologique, analyse des scories du mythe du "surgé" fragilisant l'identité professionnelle du CPE et altérant la division du travail éducatif).

Nous développerons ensuite l'hypothèse que le partage des savoirs spécifiques des CPE et des enseignants sur les élèves, et la recherche commune de solutions pour résoudre leurs difficultés, constituent un levier important d'une réelle coopération qui n'élude pas les débats. Nous montrerons que cette démarche constitue un enjeu identitaire pour le CPE et participe à la reconquête du pouvoir d'agir, pour tous. Nous terminerons en esquisant quelques pistes pragmatiques, en formation initiale et continue, permettant de développer "une culture de coopération".

*Intervenant

†Auteur correspondant: christine.focquenoy@espe-lnf.fr

Regard réflexif sur la question de recherche, " Proposer " :
Quelle pertinence sociale de la recherche ? Quels liens entre la recherche académique et l'aide la construction du collectif, pour les acteurs de terrain ?

Mots-Clés: CPE, savoirs, coopération

Alternances et professionnalisations du point de vue des formateurs des établissements de formation. Le cas des professions du travail social

Marc Fourdrignier ^{*† 1}

¹ FOURDRIGNIER (MF) – Université de Reims Champagne-Ardenne – Université de Reims Champagne-Ardenne, France

L'analyse des pratiques d'alternance se focalise souvent sur les stages , les " formateurs terrain ", considérant que l'essentiel se joue de ce côté. Ce raisonnement pose deux problèmes dans la mesure où il ne prend pas en compte les interactions, centrales dans ce processus ; et surtout qu'il considère que les pratiques des établissements de formation et de leurs formateurs favorisent des pratiques d'alternance et de professionnalisation pertinentes.

Cette communication se centre sur les formations préparatoires aux professions du travail social, qui présentent plusieurs caractéristiques spécifiques (seule modalité possible de formation dans ce secteur d'activité ; une pratique centenaire d'alternance ; un temps de stage équivalent au temps en établissement de formation ; développement d'une pratique de " site qualifiant " pour les terrains de stage (Fourdrignier, 2013b), objectif réglementaire d'alternance intégrative....) (Fourdrignier, 2012). Elle vise à déconstruire l'égalité formelle entre les trois notions de stage, d'alternance et de professionnalisation. La déconstruction de cette équation permet alors d'analyser les conditions requises pour que le stage puisse s'inscrire dans un processus d'alternance et d'envisager, de la même manière, les conditions requises pour que l'alternance contribue au processus de professionnalisation.

Sera ici privilégié l'analyse du point de vue des établissements de formation : en quoi leurs choix institutionnels et les pratiques pédagogiques de leurs formateurs contribuent, ou non, au développement de l'alternance et de la professionnalisation ?

Pour répondre à cette question nous prendrons appui à la fois sur des pratiques d'accompagnement d'équipes pédagogiques, des formations de formateurs de stage et une enquête menée auprès d'une centaine de formateurs sur les questions liées à la transversalité dans les formations sociales. De plus nous proposerons de distinguer divers formes d'alternance et de professionnalisation afin d'identifier la complexité des interactions entre les acteurs de l'alternance. Sera aussi pris en compte le recours croissant aux référentiels de compétences, qui, selon les usages, peut créer des tensions avec les pratiques réflexives (Fourdrignier, Carignan, 2013).

Mots-Clés: Alternance professionnalisation, travail social

*Intervenant

†Auteur correspondant: mafourdrig@aol.com

Les présences éducatives dans les espaces connectés, nouvelle donne des écosystèmes éducatifs

Veronique Francis * ¹

¹ CREF, EA1589, Université Paris-Ouest-Nanterre – Université Paris Ouest Nanterre La Défense :
EA1589 – France

Les usages d'Internet engendrent des pratiques numériques très variées qui apparaissent comme un potentiel de développement mais qui restent encore largement identifiées pour leurs risques potentiels de désocialisation (Molinier, Puyuelo et Zaouche-Gaudron, 2009) voire les dérives entraînant des cyber-violences (Blaya et Alava, 2012). Si les usages numériques sont situés entre autonomie et dépendance (Chaulet, 2009), la (re)production de visions stéréotypées et l'insistance sur les risques d'addiction et de déscolarisation perdurent, surtout concernant les pratiques vidéoludiques (Berry, 2012). Dans ce contexte inédit marqué par la nouvelle culture Internet (Tisseron, 2009), différents rapports européens encouragent les éducateurs, professionnels et parents, à accompagner les usages des enfants et des jeunes (Livingstone, Haddon, G'orzig et Ólafsson, 2012).

Cette communication s'inscrit 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 (Aguilar et Francis, 2014 ; Francis, 2016). Son objectif est d'examiner les formes d'accompagnement des parents et les approches éducatives par les professionnels des usages numériques des enfants et des jeunes. Le corpus est composé de plusieurs types de données, collectées par des observations et des entretiens – avec des professionnels impliqués dans des structures, des actions et des programmes construits avec et pour les usages numériques. Ces données ont été complétées par des entretiens auprès de parents et d'enfants et par une étude documentaire portant sur les traces numériques et sur les bilans d'actions. Le traitement de ces données conduit dans une approche descriptive, vise une analyse par théorisation ancrée (Paillé, 1994).

Les résultats montrent les options des structures d'éducation quant aux usages numériques et abordent les formes d'accompagnement développées par les professionnels des sphères socio-éducatives, notamment dans le programme Les Promeneurs du Net soutenu par la Caisse Nationale des Allocations Familiales. La présence des professionnels sur des territoires numériques et l'intégration des outils numériques en direction des enfants et des parents invitent à considérer la nouvelle dimension, réticulaire, des espaces éducatifs dans les écosystèmes connectés.

L'analyse des actions et dispositifs présente un intérêt scientifique, notamment pour la construction de méthodologies intégrant la place des usages numériques des professionnels intervenant auprès des enfants, des jeunes et des parents - et social dans un contexte où les usages numériques restent sources d'inégalités éducatives.

Aguilar, M.-C. & Francis, V. (2014). Technologies numériques. Les liens familles-professionnels-

*Intervenant

institutions. *La Revue Internationale de l'Education Familiale*. No35, pp. 11-17. <http://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2014-1.htm>

Berry, V. (2012). L'expérience virtuelle. Jouer, vivre, apprendre dans un jeu vidéo. Rennes : PUR.

Blaya C. & Alava, S. (2012). Risks and safety for children on the internet: the French report. LSE, London: EU Kids Online.

Chaulet, J. (2009) Les usages adolescents des TIC, entre autonomie et dépendance, *Empan*, 4/2009 (no 76), 57-65. Consulté le 13/5/2015 sur www.cairn.info/revue-empan-2009-4-page-10.htm.

Francis, V. (2016). Les usages et effets des blogs professionnels dans le champ de la petite enfance : de nouveaux dess(e)ins des communautés éducatives ? Actes du *XVème Congrès International de l'AIFREF*. Bilbao, 10-12 juin 2015.

Francis, V. (2016). Ville et numérique. Quelles formes d'accompagnement des enfants, des jeunes et des parents ? Actes du *XVème Congrès International de l'AIFREF*. Bilbao, 10-12 juin 2015.

Livingstone, S., Haddon, L., G'orzig, 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. Consulté le 8/2/2015 sur <http://www.lse.ac.uk/media%40lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20%282009%2011%29/EUKidsOnlineIIRReports/D4FullFindings.pdf>

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, no 23, 1147-181.

Tisseron, S. (2009). Les jeunes et la nouvelle culture Internet. *Empan* 4/2009 (no 76), 37-42. Consulté le 13/5/2015 sur www.cairn.info/revue-empan-2009-4-page-10.htm

Molinier, P., Puyuelo, R. & Zaouche-Gaudron, Ch. (2009). Introduction. Oxygènes, paradoxes et créations, *Empan*, 4/2009 (no 76), 10-12. Consulté le 13/5/2015 sur www.cairn.info/revue-empan-2009-4-page-10.htm.

Mots-Clés: espaces éducatifs connectés, pratiques numériques, enfants, parents, professionnels.

• Les enfants et ” Little Man ”. Prévenir les discriminations ethnoraciales, éduquer à la diversité et former à la citoyenneté par l’album illustré

Veronique Francis * ¹, Christine Tallet *

2

¹ CREF, EA1589, Université Paris-Ouest-Nanterre – Université Paris Ouest Nanterre La Défense :
EA1589 – France

² Docteur en linguistique/ESPÉ CVL, Université d’Orléans – LLL (UMR 7270) – GORDF, Université d’Orléans – France

Parmi les médiums éducatifs, la littérature pour la jeunesse a une place importante à l’école, dans les structures de loisirs et les familles, l’une de ses visées étant d’accompagner la découverte du monde et de l’altérité, de soi et des autres (Prince, 2011). Parmi les nombreux ouvrages illustrés qui participent à la circulation de récits et d’images sur le monde, certains mettent en visibilité l’approche de la question mélanique - ” fait de nature, dont l’interprétation a été un fait de culture ” (Ndiaye, 2006) - en abordant selon des approches historiques, culturelles et sociales les albums illustrés mettant en scène des personnages de couleur de peau noire (Francis, 2015, 2016 ; Thiery et Francis, 2015).

Cette communication exposera tout d’abord les études qui soulignent les évolutions de la littérature pour la jeunesse, notamment la tendance relativement récente qui la situe dans une visée de questionnement du monde et de questions sociales vives autrefois taboues (Escarpit, 2008) en vue de former à l’éducation à la diversité (Vandenbroeck, 2005), aux valeurs de justice et de solidarité. Elle examinera cette question à partir d’un album illustré d’Antoine Guilloppé intitulé Little Man[1] en s’attachant au personnage principal, un garçon de couleur noire, à ses contextes de vie présent et passé, aux symboles - en tant qu’objets ou situations - qui caractérisent le récit.

Comment les enfants abordent-ils cet album ? Quels regards portent-ils sur le personnage principal, sur son histoire passée marquée par la violence de la guerre et l’exil, sur sa place dans la ville et la société d’accueil, sur son avenir ? Le contenu de l’ouvrage fait-il écho à des situations qui sont connues des élèves, au contexte social actuel marqué par les migrations, par l’exode de populations ou encore aux défis posés par l’intégration ? La méthodologie de la recherche repose sur le recueil, en milieu scolaire, d’un double corpus, écrit et oral, collecté à partir de questionnaires et de discussions à visée philosophique. L’étude concerne quatre classes d’enfants âgés de 10-11 ans scolarisés dans des établissements publics de milieu urbain aux populations contrastées.

L’analyse du corpus permettra de faire apparaître la réception de l’album par les élèves au niveau individuel tout d’abord, puis au niveau collectif. Elle mettra en évidence les compétences des enfants notamment dans la co-construction des problématiques associées à l’exil, à l’intégration, aux discriminations et à leur prévention.

*Intervenant

Cette recherche soulignera les modalités par lesquelles la lecture partagée et la discussion à visée philosophique constituent des leviers pour questionner les valeurs de justice, de solidarité, et pour aborder, comme le soulignent les nouveaux programmes pour l'école élémentaire, les défis d'une formation à la citoyenneté intégrant l'éducation à la diversité.

Références bibliographiques

Escarpit, D. (2008). La littérature de jeunesse : itinéraires d'hier à aujourd'hui. Paris : Magnard.

Francis, V. (2015). Estereótipos e discriminação étnico-racial em e através dos livros ilustrados infanto-juvenis. *Reveduc*, Vol. 9 N°2, pp. 115-159. <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc>

Ndiaye, P. (2006). Questions de couleur. Histoire, idéologie et pratiques du colorisme (pp. 45-62). In Fassin D. & Fassin E. (dir.) De la question sociale à la question raciale. Représenter la société française. Paris : La Découverte.

Prince, N. (2011). La littérature de jeunesse. Paris : Armand Colin.

Thiery, N. et Francis, V. (2015). Figures et représentations de l'enfant noir dans les albums de littérature pour la jeunesse. *Spiral-E - Revue de Recherches en Éducation*. N°55, pp. 39-57. http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/spiral-e_2015_thiery_et_francis.pdf

Vandenbroeck, M. (2005). Eduquer nos enfants à la diversité sociale, culturelle, ethnique, familiale. Ramonville Sainte-Agne : Eres.

Mots-Clés: Littérature pour la jeunesse, école, éducation à la citoyenneté

Manifestation d'une présence à distance d'un enseignant dans un processus d'appropriation d'un robot de téléprésence.

Dorothee Furnon * 1

¹ Laboratoire ECP (Education Culture et Politique) – Université Lyon 2 – 86, rue Pasteur 69365 Lyon cedex 07, France

L'usage des technologies de l'information et de la communication incite à un effacement des frontières des activités des acteurs de l'enseignement supérieur, par une dispersion géographique de leur profession. C'est pour répondre à la volonté d'enseignants et d'enseignants-chercheurs souhaitant maintenir leurs enseignements en présentiel tout en étant distant géographiquement que nous avons choisi d'étendre les expérimentations d'usage d'un robot de téléprésence au sein d'établissements universitaires. Ce robot est doté d'un système semblable à de la visioconférence. Monté sur roues, il mesure un mètre soixante et dispose d'un écran dix-sept pouces. L'envoi des commandes est effectué par l'interface de pilotage téléchargée sur l'ordinateur de l'enseignant. Elle permet le déplacement du robot à distance grâce au réseau Wi-Fi, une visualisation de l'environnement distant et une communication en synchrone. L'interface de pilotage propose diverses fonctionnalités (réglage du micro et des haut-parleurs, zoom, partage d'écran, etc.). Le visage de l'enseignant apparaît sur l'écran du robot grâce à sa webcam.

Les technologies de l'information et la communication amènent à repenser les concepts de présence et de distance dans des contextes pédagogiques (Licoppe, 2012 ; Develotte, Kern et Lamy, 2011 ; Jézégou, 2010). Cette nouvelle configuration pédagogique interroge également la notion de co-présence de l'enseignant et des étudiants dans une relation éducative (Houssaye, 1988) médiée par un robot de téléprésence. Les dispositifs de téléprésence dans l'éducation aspirent à traduire les différentes conditions de la présence des acteurs distants, à travers diverses modalités de communication. Néanmoins, la présence est multimodale et polysémique, elle est alors non réductible à sa condition d'un corps pris dans une unité de temps et de lieu. Licoppe (2012) considère la présence comme un processus dynamique et situé qui repose sur un engagement de la personne dans une situation, en s'appuyant sur des compétences interactionnelles que les individus doivent déployer sans cesse pour participer aux situations. La présence est également entendue dans sa dimension intellectuelle, psychologique ou encore incarnée (Guir, 2002 ; Lebreton, 2013). Jézégou (2010) définit la présence pédagogique comme le rôle de soutien à la présence socio-affective et cognitive en permettant un étayage et en favorisant les transactions entre les étudiants. Ainsi, l'enseignant joue un rôle de médiateur entre à la fois le savoir et les étudiants et à la fois entre les étudiants, dans une structuration de l'environnement dont la souplesse oscille dans une forme de distance que Bouchard (2000) nomme *transactionnelle*. Cette dimension relève également des modalités interactionnelles à l'œuvre dans la situation pédagogique. L'enseignement médié par un dispositif de téléprésence induit quant à lui une mise à distance corporelle et perceptive de l'enseignant avec ses étudiants. Or, c'est par ses perceptions sensorielles que l'individu interprète les éléments de son environnement et interagit avec lui. Les données sensorielles et proprioceptives constituent le schéma corporel de l'individu qui, étendu dans sa dimension symbolique, lui permet de se situer corporellement dans un environnement distant (Kleinpeter, 2014). Alors que Merleau-Ponty (1996)

*Intervenant

juge notre perception somatique comme non intentionnelle et implicite, l'utilisation du robot de téléprésence vient modifier les sens perceptifs et proprioceptifs de l'enseignant et nécessite alors de produire des actions de manière réfléchie et explicite. Il s'agit alors de construire de nouvelles relations à l'autre dans une modalité interactionnelle singulière à la situation de présence à distance. L'élaboration de ces relations singulières réclame de nouvelles compétences de la part de l'enseignant et de ses étudiants. Afin d'apporter une compréhension à cette situation pédagogique médiée, nous choisissons d'envisager le robot comme un instrument au sens de Rabardel (1995) dont l'approche instrumentale situe l'instrument comme un intermédiaire entre le sujet et l'objet sur lequel porte l'action, en devenant un moyen pour aboutir à cette action. L'instrument est élaboré par l'acteur dans un processus de genèse instrumentale, qui résulte d'une évolution de l'instrument. L'utilisateur s'approprie l'instrument au cours de la genèse instrumentale qui est orientée à la fois vers l'artefact dans un processus d'instrumentalisation et à la fois vers l'utilisateur lui-même dans un processus d'instrumentation. La question centrale de notre recherche est de comprendre dans quelle mesure la présence de l'enseignant, matérialisée par un robot de téléprésence, nécessite de développer de nouvelles compétences interactionnelles au cours du processus d'appropriation des fonctionnalités du robot. Pour recueillir nos données et rendre compte des interactions entre l'enseignant et ses étudiants dans une situation pédagogique, nous avons mené des observations filmées d'enseignements donnés par un enseignant distant utilisant le robot. Des entretiens post-activité menés avec l'enseignant nous permettent à la fois d'appréhender la manière dont les fonctionnalités de l'interface de pilotage sont utilisées dans l'activité interactionnelle de l'enseignant mais aussi d'entrevoir les sens impliqués dans la relation éducative médiée par le robot. Nous nous intéressons alors aux usages que l'enseignant fait des fonctionnalités du robot pour répondre aux éléments de son environnement et manifester des signes de sa présence. Nous tentons de comprendre le choix de la fonctionnalité, le moment auquel il intervient dans l'activité et son but. La présence à distance interroge la co-présence, c'est pourquoi nous souhaitons mettre en lumière la manière dont l'enseignant est présent à ses étudiants. Nous souhaitons comprendre comment ses étudiants interprètent les signes de sa présence et ses effets sur les représentations qu'ils ont de la présence psychologique, intellectuelle et éducative de leur enseignant. Afin d'atteindre ces dernières dimensions, nous avons soumis un questionnaire en ligne aux étudiants. Les premiers résultats permettront de comprendre si l'usage des fonctionnalités permet de déployer une forme d'extension du schéma corporel et sensori-moteur de l'enseignant pour manifester sa présence incarnée par un robot. Nous attendons des résultats relatifs aux modalités de la communication et la manière dont elles évoluent pour se stabiliser dans un processus d'instrumentation. Les données révéleront la façon dont l'enseignant utilise les propriétés du robot en les contournant ou les détournant, pour manifester une forme de présence.

Mots-Clés: Mots clés : présence – interaction – enseignement supérieur – technologie

Un macro-dispositif de médiation documentaire : la médiathèque du musée

Isabelle Fabre ^{*† 1}

¹ Ecole Nationale de la Formation Agronomique et Unité Mixte de Recherche Education Formation Travail et Savoir (ENFA et UMR EFTS) – Université Toulouse le Mirail - Toulouse II – France

La documentation, entendue à la fois comme : un ensemble de documents intentionnellement constitué l'activité qui permet de construire cet objet et qui équivaut à l'ensemble des techniques mises en œuvre pour rassembler, classer, exploiter les documents ; [...] l'ensemble des connaissances qui permet la pratique de cette activité (Meyriat, 1981). La documentation est liée dans l'esprit commun à de nombreux domaines tels que l'entreprise, les bibliothèques publiques ou des centres de documentation de l'enseignement, mais elle joue également un rôle important dans l'institution muséale. Des auteurs des Sciences de l'information et de la communication ont travaillé sur le rapprochement des bibliothèques et des musées (Le Marec, 2006 ; Fabre, Régimbeau, 2013) montrant les éléments communs à ces lieux de culture et de formation au service de la médiation culturelle (Gellereau, 1998).

Problématique

En questionnant la présence de la documentation dans le musée principalement au travers des pratiques des professionnels (documentalistes, architectes, commissaires d'expositions, artistes etc ...) j'ai pu mettre au jour que les dispositifs qui la composent les inspirent fortement dans leur pratique et dans leur connaissance. Or, la part documentaire du musée reste encore trop souvent souterraine. Son rôle est-il lié seulement au classement et à la conservation des œuvres ? De quelle manière elle-t-elle lisible au sein de divers dispositifs inhérents au musée ? Le numérique décuple-t-il l'espace d'expression de ses capacités de médiation ? Autrement dit, quel rapport entretient le dispositif documentaire à l'œuvre d'art ?

Contexte

Poursuivant mes recherches sur la place de la documentation au musée (Fabre, 2012) et dans l'exposition (Fabre, Desmet, 2014 ; 2016), en évitant volontairement le terrain des musées des sciences déjà étudiés comme dispositifs de formation (Girault, 1999) pour me concentrer sur lieux d'exposition de l'art contemporain, je propose pour cette communication d'affiner mon étude du musée des Abattoirs de Toulouse, en étudiant cette fois sa médiathèque, lieu d'apprentissage ouvert aux étudiants et chercheurs en histoire de l'art.

Cadre théorique

Après avoir précisé dans une première partie les approches théoriques du concept de dispositif (Jacquinot-Delaunay G. & Monnoyer, 1999 ; Belin, 2001) et de dispositif documentaire (Beguin-Verbrugge, 2006 ; Couzinet, 2009), ainsi que la notion de médiation documentaire, et ce dans le cadre d'une approche sensible des savoirs, je propose de montrer en quoi la médiathèque peut être perçue comme un macro-dispositif alliant documentation et esthétique.

*Intervenant

†Auteur correspondant: isabelle.fabre@educagri.fr

Méthodologie

La médiathèque et les divers dispositifs qui la constituent est ici questionnée au travers de l'observation du fonds de la médiathèque, de plusieurs expositions de livres d'artistes qui s'y sont déroulées et de cinq entretiens menés auprès de la directrice de la médiathèque, du gestionnaire du fonds documentaire et du fonds de livres d'artistes, du commissaire d'exposition et des autres personnels.

Les premiers résultats recueillis font apparaître que la médiathèque propose divers dispositifs qui coexistent dans même lieu, à savoir le fonds documentaire d'ouvrages primaires, la collection de livres d'artistes, l'exposition, à la fois accessibles, montrés sur place dans leur matérialité, et relayés via le numérique, sur le site du musée. Ces différents dispositifs semblent s'imbriquer selon des figures documentaires qui créent une énonciation particulière, faite de mise en abîme du document et de l'archive.

Eléments bibliographiques indicatifs :

Beguin-Verbrugge, A. (2006). Images en texte, Images du texte. Dispositifs graphiques et communication écrite. Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, coll. Information-communication, 2006. Belin, E. (2001). Une sociologie des espaces potentiels : logique dispositive et expérience ordinaire. Bruxelles : De Boeck Université. Benjamin, W. (2000). Je déballe ma bibliothèque. Rivages. Bouveresse, R. (1998). L'Expérience esthétique. Paris : A. Colin.

Brogowski, Leszek. Editer l'art : le livre d'artiste et l'histoire du livre, Chatou : Ed. de La Transparence, 2010, (Essais d'esthétique)

Couzinet, V. (Dir.). (2009) Dispositifs info-communicationnels : questions de médiations documentaires. Paris : Hermès Science publications.

Davallon, J. (1992). Entre installation et mise en exposition.

Fabre, I., Desmet, N. (2014). Organisation des connaissances au musée : entre acte curatorial et médiation documentaire. 1er colloque international CIA " Connaissances et Informations en Action ", Bordeaux : 22 et 23 mai 2014

Fabre, I. Régimbeau G. (2013). Du musée à la bibliothèque : espace de documents et espaces documentaires. Culture & musées. no 21, 153-171.

Fabre, I. (2012a). Médiation documentaire et culturelle dans le musée. Communication & langages, no 173, septembre, 83-99.

Fabre, I. (2012b). Espace et dispositif d'organisation des savoirs : vers une approche sensible. In 2e Journée Scientifique Internationale du Réseau MUSSI Réseaux et processus info-communicationnels : médiations, mémoires, appropriations. 23-24-25 octobre 2012, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, p. 115-130.

Fraysse, P. (2015). " La médiation numérique du patrimoine : quels savoirs au musée ? ", Distances et médiations des savoirs [Online], 12 | 2015. URL : <http://dms.revues.org/1219>

Gellereau, M.(Dir.) (1998), "Médiations culturelles, dispositifs et pratiques", Études de com-

munication n°21, Université de Lille 3.

Girault, Y. et Darot, E. (dir., 1999). L'école et ses partenaires scientifiques. Aster n° 29. Paris : INRP

Hillaire, N. (2008) L'expérience esthétique des lieux. Paris : Éd. l'Harmattan.

Le Marec J. (2006). " Les musées et bibliothèques comme espaces culturels de formation. ", Savoirs 2/2006 (n° 11), 9-38

Meyriat, J. (1981). Document, documentation, documentologie. Schéma et schématisation, 2ème trimestre, n° 14, 51-63.

Moeglin-Delcroix, A. (2012). Esthétique du livre d'artiste. Une introduction à l'art contemporain. (rééd.)Marseille: Le Mot et le reste ; Paris : Bibliothèque Nationale de France.

Mots-Clés: Dispositif info, communicationnel, médiation, exposition, livre d'artiste, documentation, esthétique, méthode qualitative.

Interactions entre élèves et phase de correction collective face à une tâche complexe de mathématiques : facteurs susceptibles de soutenir les apprentissages ou prothèses externes pour résoudre.

Annick Fagnant ^{*† 1}, Isabelle Demonty ^{* ‡ 2}, Virginie Dupont ^{*}

, Doriane Jaegers ^{*}

¹ Université de Liège (ULg) – Belgique

² Université du Luxembourg – Luxembourg

De nombreuses recherches ont mis en évidence les difficultés importantes rencontrées par les élèves face aux problèmes complexes de mathématiques (Crahay & Detheux, 2005 ; Marcoux, 2014). Dans les situations de classe, le rôle des enseignants est essentiel pour aider les élèves à développer des apprentissages d'une telle complexité. Pourtant, dans de nombreux cas, les "aides" fournies par les enseignants semblent davantage jouer le rôle de "prothèse externe" permettant aux élèves de réussir la tâche demandée (Bonnery, 2009 ; Pelgrims & Cèbe, 2015) que de réellement leur permettre d'apprendre. Autrement dit, les régulations externes ne semblent pas conduire à des autorégulations (Mottier Lopez, 2012).

La présente communication se propose d'apporter un éclairage appuyé sur trois recherches exploratoires menées dans des classes de sixième année primaire et dans lesquelles intervient une même tâche complexe de mathématiques. La question de recherche, transversale aux trois études, vise à cerner des facteurs susceptibles de permettre aux régulations externes (ici, les interactions entre élèves soutenues par des indices et les interventions de l'enseignant durant les phases de correction collective) de soutenir les apprentissages des élèves et de promouvoir une autorégulation.

La première étude (Demonty, Dupont & Fagnant, 2014) vise un double objectif : d'une part, mieux comprendre les difficultés rencontrées par les élèves face à la résolution de tâches complexes et, d'autre part, explorer la possibilité offerte par des "indices" de soutenir les régulations interactives entre élèves. Au niveau méthodologique, elle s'appuie sur l'observation d'élèves résolvant la tâche complexe en petits groupes. Globalement, les résultats permettent d'atteindre le premier objectif, mais les "indices" fournis n'ont pas toujours été utilisés à bon escient par les élèves.

La deuxième étude (Fagnant, Dupont & Demonty, à paraître) vise à comprendre comment des enseignants, dans leur pratique "normale" de classe, appréhendent avec leurs élèves le travail sur ce type de tâches complexes. Menée dans une optique essentiellement descriptive et s'appuyant sur l'observation de cinq classes, les résultats se centrent sur les moments collectifs, avec une attention particulière à la correction collective de la tâche complexe. Globalement, cette seconde

*Intervenant

†Auteur correspondant: afagnant@ulg.ac.be

‡Auteur correspondant: isabelle.demonty@ulg.ac.be

étude montre que les interventions collectives des enseignants anticipent certaines difficultés des élèves et les orientent vers des démarches efficaces (cf. étude 1), mais que ces " guidages " sont très directifs et conduisent les élèves à entrer dans le raisonnement de l'adulte plutôt que de (re)construire la solution en partant de démarches partielles et des difficultés spécifiques rencontrées.

La troisième étude (Jaegers, Lafontaine & Fagnant, accepté) est une étude interventionniste. L'approche d'enseignement/apprentissage de tâches complexes mise en place dans une classe expérimentale vise conjointement à développer des capacités d'autorégulation et la modélisation mathématique en favorisant différentes modalités de régulations interactives. Comparativement à une classe contrôle ayant travaillé sur les mêmes tâches complexes, les progrès des élèves de la classe expérimentale sont appréciables, tant en termes de performances qu'au niveau métacognitif (planification de la démarche et autoévaluation notamment). En lien avec les deux recherches précédentes, les résultats mettent en évidence (1) l'impact des " indices " proposés aux élèves lors des travaux en petits groupes lorsque ceux-ci sont introduits par l'enseignant à un moment jugé opportun et (2) l'impact d'un guidage ouvert, s'appuyant sur une confrontation des démarches des élèves, lors des moments de correction collective.

Enfin, si cette étude exploratoire offre des pistes intéressantes, il conviendra également d'en pointer les limites, liées non seulement au caractère singulier de l'approche (développée dans une seule classe expérimentale), mais aussi à sa complexité dans la mesure où différentes variables interviennent et qu'il est complexe d'en isoler les effets.

Regard réflexif : Comprendre ? Évaluer ? Et Proposer ?

Si les deux premières études visent à " éclairer " la situation existante (à l'évaluer pour mieux la comprendre), le troisième volet cherche quant à lui à " agir " en proposant une étude exploratoire interventionniste. Une des limites principales fait directement écho à une des questions transversales : " comment articuler des recherches qui tentent de s'émanciper des contextes en généralisant des résultats et en isolant l'effet de quelques facteurs avec des pratiques nécessairement contextualisées et influencées par un nombre de variables bien plus grand que celles investiguées ? ".

Références

Bonnery, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 167, 13-23.

Crahay, M. & Detheux, M. (2005). L'évaluation des compétences, une entreprise impossible? (Résolution de problèmes complexes et maîtrise de procédures mathématiques). *Mesure et Evaluation en Education*, 28(1), 57-78.

Demonty, I., Dupont, V. et Fagnant, A. (2014). Analyse des régulations interactives entre élèves lors de la résolution d'un problème mathématique en groupe. *Les cahiers des sciences de l'éducation*, 36, 175-214.

Fagnant, A., Dupont, V. et Demonty, I. (à paraître). Régulation interactive et résolution de tâches complexes en mathématiques. Dans L. Mottier Lopez et W. Tessaro (dir.) *Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages des élèves*.

Jaegers, D., Lafontaine, D., & Fagnant, A. (accepté). Favoriser la co-régulation et la co-

construction d'une démarche efficace de résolution de problèmes mathématiques en fin d'enseignement primaire. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*.

Marcoux, G. (2014). Résolution de problèmes arithmétiques dans le cadre d'une approche par compétences : ordre des tâches et parts d'influence de quelques facteurs cognitifs et motivationnels. *Les cahiers des Sciences de l'Éducation*, 36, 67-114.

Mottier-Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles : De Boeck.
Pelgrims, G. & Cèbe, S. (2015). Aspects motivationnels et cognitifs des difficultés d'apprentissage: le rôle des pratiques d'enseignement. In M. Crahay & M. Dutrevis (Eds.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 111-135). Bruxelles : De Boeck.

Mots-Clés: résolution de problèmes, interactions, tâches complexes, régulations externes

Les carrières des jeunes chercheur.e.s en Suisse : entre trajectoires individuelles et micro-politiques organisationnelles

Farinaz Fassa *[†] ¹, Maria Del Rio Carral *[‡] ¹, Pierre Bataille *[§] ¹

¹ Université de Lausanne (UNIL) – Lausanne, Suisse

Cette présentation s'appuie sur la recherche européenne GARCIA (Gendering the Academy and Research : Combating Career Instability and Asymmetries), subventionnée par le 7e programme cadre sur Science et société de la Commission européenne. Elle examine les débuts de la carrière académique dans sept "petits" pays européens rarement étudiés : Autriche, Slovaquie, Belgique, Italie, Suisse, Islande et Pays-Bas et a pour originalité de mettre l'accent sur la précarité croissante des métiers académiques dans un contexte de compétitivité qui augmente (Bruno et al, 2010) et d'interroger ses liens avec le genre.

Notre communication se concentrera sur l'exemple d'une université suisse, éclairé par les résultats obtenus dans les autres pays partenaires et elle tentera de répondre à la question de savoir quel est le rôle que jouent les micro-politiques organisationnelles de ce qu'on peut appeler des "greedy organizations" (Coser, 1974) dans les trajectoires de carrière et si elles conservent un caractère genré défavorable aux carrières des femmes dans un contexte qui se dit favorable au développement de l'égalité.

Les données sur lesquelles nous nous appuierons seront principalement qualitatives et elles comparant les récits que nous avons recueillis auprès de 20 jeunes chercheur.e.s d'un département de Sciences sociales et humaines et d'un département de STEM (Sciences, technology, engineering and mathematics) encore en poste à l'Université de Lausanne.

Après avoir décrit la/s manière/s dont l'université et ses facultés abordent la question de l'égalité entre les sexes, nous décrirons tout d'abord les micro-politiques organisationnelles des instituts examinés et mettrons en évidence celles qui favorisent et/ou entravent le développement des carrières dans la recherche selon les chercheur.e.s en début de carrière. Cette mise en évidence s'organisera sur 4 axes qui touchent à l'ensemble de la vie, privée comme professionnelle, et qui sont susceptibles de mettre au jour les zones de friction entre les projets individuels et les micro-politiques des instituts universitaires sur lesquels nous travaillons : 1. culture organisationnelle ; 2. Bien-être professionnel ; 3. Articulation famille-travail et 4. Perspectives futures.

Le troisième temps de notre communication examinera dans quelle mesure les actions mises en place dans les deux Instituts universitaires étudiés tendent ou non à modifier les rapports de genre qui existent traditionnellement dans les universités et si oui au profit de quel/s type/s de sujets. Il s'agira dans ce cadre de se demander dans quelles mesures les politiques mises en place pour favoriser les carrières féminines dans chacun des Instituts correspondent aux zones de friction identifiées par les jeunes chercheur.e.s et surtout de vérifier qu'elles sont porteuses d'un

*Intervenant

[†] Auteur correspondant: farinaz.fassarecrosio@unil.ch

[‡] Auteur correspondant: Maria.DelRioCarral@unil.ch

[§] Auteur correspondant: pierre.bataille@unil.ch

potentiel de transformation en termes de genre susceptible de rendre la parité de participation (Frazer, 2005) effective.

Regard réflexif sur la question transversale

Se demander quel/s type/s de sujets sont les bénéficiaires des politiques d'égalité mises en place dans ces deux départements mène à s'interroger sur les relations entre égalité et excellence, tant la seconde est comprise comme une évidence partagée par tous et toutes devant laquelle doit se plier la première. Ce questionnement pousse également à revenir sur la qualité des politiques d'égalité (Krizsan et Lombardo, 2013).

Références bibliographiques

Bruno, I., Clément, P., & Laval, C. (2010). La grande mutation. Néolibéralisme et éducation en Europe (Syllepses.). Paris.

Coser, L. (1974). Greedy Institutions: Patterns of Undivided Commitment. New York: Free Press.

Frazer, N. (2005). Qu'est-ce que la justice sociale? Reconnaissance et redistribution. Paris: La découverte (textes à l'appui).

Krizsan, A., & Lombardo, E. (2013). The quality of gender equality policies: A discursive approach. *European Journal of Womens Studies*, 20(1), 77–92.

Mots-Clés: Enseignement supérieur, politiques éducatives, genre, politique d'égalité

L'apprentissage entre école et entreprise : questionner l'employabilité sous l'angle du genre

Farinaz Fassa *[†] 1

¹ Université de Lausanne (UNIL) – Lausanne, Suisse

Partant des actuels discours des organisations supranationales (OCDE -2014- et UE – Commission européenne, 2012- principalement) sur la nécessité pour l'éducation de développer les éléments qui favorisent l'employabilité des jeunes en fin de scolarisation par l'apprentissage en entreprise, cette communication interrogera les tendances actuelles de la recherche en éducation et les manières dont les expert.e.s, mais aussi les chercheur.e.s, posent les questions qui lient éducation/formation et employabilité dans une société caractérisée par l'apprentissage tout au long de la vie.

Partant des travaux du champ des études genre, ma communication tentera de mettre en évidence ce que sont les sujets prioritairement abordés et les angles restés aveugles dans les textes de politiques publiques mais aussi dans les recherches *mainstream*. Les organisations supranationales présentent en effet les exemples autrichien, allemand et helvétique comme " des bonnes pratiques à suivre " et recommandent pour favoriser l'intégration rapide des jeunes dans le marché du travail de développer *le système d'apprentissage dual*, en école et en entreprise, et ceci que ce soit sous la forme séquentielle ou sous celle qui fait alterner école et entreprise tout au long de la formation.

Ce secteur de la formation a ceci de particulier qu'il se trouve au croisement entre emploi et éducation et qu'après avoir été largement négligé de ce fait (qui doit s'en occuper : les chercheur.e.s en éducation ou les spécialistes du travail ?), il est depuis peu au centre de l'attention de certains réseaux de chercheurs européens au sein desquels la communauté scientifique des chercheurs francophones en éducation reste embryonnaire comme le relève Kergoat et Capdevielle-Mongnibas (2013) dans la présentation du numéro thématique de la Revue française de pédagogie au printemps 2013. Les travaux de Lucie Tanguy et de Françoise Ropé (1994) ou encore de Marcelle Stroobants (2002 ; 2007) avaient pourtant interrogés les liens entre compétence et savoir, et partant les relations entre les mondes du travail et de l'école.

Sous l'influence de la recherche de solution pour résoudre le chômage des jeunes, un renouveau d'intérêt semble se profiler actuellement à propos de l'apprentissage. Les connaissances bénéficient largement des travaux qui se sont effectués dans les études genre, notamment dans le domaine de l'emploi et des professions. Leurs résultats, notamment en ce qui concerne les ségrégations horizontales, verticales et l'importance des régimes de genre font aujourd'hui émerger un ensemble de travaux qui profitent de la faveur dont jouit aujourd'hui la formation professionnelle duale pour en interroger les composantes de genre.

Il s'agira ici de présenter ces travaux, de montrer quels sont les angles traités (Imdorf, 2013 et Lamamra, 2011 par exemple) mais aussi d'esquisser ceux qui sont encore peu abordés (prolongement par les filles de la formation dans des structures d'éducation formelle alors que les

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: farinaz.fassarecrosio@unil.ch

garçons favorisent une formation en entreprise ; offre de formation duale et perspectives professionnelles pour les deux sexes ; variation de la longueur des formations duales et du contenu des apprentissages visé en relation avec la structure sexuée de la profession).

Bibliographie

Commission européenne. (2012). *Communication de la commission au conseil et au parlement européen. Repenser l'éducation - Investir dans les compétences pour de meilleurs résultats socio-économiques*. Strasbourg.

Imdorf, C., & Imdorf, C. (2013). " Le recrutement des apprentis automobile en Suisse ". *Revue française de pédagogie*, 183, 59-70.

Kergoat, P., & Capdevielle-mougnibas, V. (2013). " Les formations par apprentissage: un domaine de recherche ". *Revue Française de Pédagogie*, 183, 5-14.

Lamamra, N. (2011). La formation professionnelle en alternance, un lieu de transmission des normes de genre? *PTO*, 17(4), 330-345.

OCDE. (2014). *Skills Beyond School: Synthesis Report*.

Ropé F., Tanguy L. (Éd.) (1994), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan.

Stroobants, M. (2002). " La qualification ou comment s'en débarrasser ". *Raisons éducatives L'énigme de La Compétence En éducation*, 61-73.

Stroobants, M. (2007). La fabrication des compétences, un processus piloté par l'aval? *Formation Emploi. Les usages sociaux de la compétence*, 99, 89-94.

Mots-Clés: genre, entreprise, employabilité, marché du travail

CPE: un métier en tensions.

Myriam Favreau * 1

¹ Education, Formation, Travail et Savoirs (EFTS) – École Nationale de Formation Agronomique - ENFA, Université Toulouse le Mirail - Toulouse II : MA122 – Université de Toulouse II - Maison de la recherche UMR EFTS 5, allées Antonio-Machado F - 31 058 Toulouse Cedex 9 Ecole Nationale de Formation Agronomique UMR EFTS BP 22687 2 route de Narbonne 31 326 Castanet Tolosan cedex, France

Le métier de CPE a évolué dans un contexte éducatif effervescent, empreint d'un héritage d'une fonction historiquement disciplinaire, et dans l'actualité d'une nouvelle circulaire de missions. C'est en tant que CPE que nous cherchons à savoir si ces acteurs professionnels, malgré le fait qu'ils soient concepteurs de leur activité, confrontés à des contextes variés et à un travail parfois sous tension (Condette, 2014), ont une représentation professionnelle consensuelle de leur métier. Et si, au-delà de l'existence de ce cœur de métier, nous pouvons inférer des représentations spécifiques associées à des pratiques divergentes, permettant ainsi d'enrichir la connaissance de la représentation professionnelle de cet objet. Nous avons adopté une démarche exploratoire à visée compréhensive (traitement quantitatif et qualitatif des données de questionnaires, incluant questions ouvertes et fermées), qui s'appuie sur une discipline contributive aux sciences de l'éducation -la psychologie sociale-, en étant plus particulièrement axée sur le concept des représentations professionnelles (Bataille & al, 1997), cas particulier des représentations sociales (Moscovici, 1961).

Dans un premier temps, une approche structurale concevant toute représentation selon un double système central et périphérique (Abric, 1994, 2003), nous a permis (selon la technique de l'évocation libre et hiérarchisée doublée du Test d'indépendance au Contexte) de mettre au jour les éléments représentationnels communs du métier de CPE: l'écoute et le conseil. Ensuite, des analyses multidimensionnelles de type classification hiérarchique descendante (CHD) ont mis au jour les éléments périphériques, en lien avec des représentations plus contextualisées, amenant divers positionnements face au métier: allant d'un métier plutôt figé dans le passé et la gestion de conflits, à un métier de praticien réflexif et adaptable. En effet, une première CHD sur toutes les données de questionnaires considérées comme variables actives a classé les CPE dans des classes d'énoncés représentatifs où la pratique et l'attitude ont été mises en exergue. Une deuxième CHD s'est spécifiquement intéressée à la dimension attitudinale vis à vis du métier. Enfin, une troisième CHD considérant cette fois des variables de pratiques déclarées comme variables actives a montré trois tendances représentationnelles: l'une idéalisant le passé avec une pratique administrative et disciplinaire, une autre non critique et en accord avec la prescription, une dernière exprimant idéalement une pratique tournée vers plus de relationnel et moins d'administratif.

La confrontation de ces divers résultats a permis de pointer plusieurs contradictions: entre travail prescrit et travail réel, entre la représentation du métier chez les CPE et celle que ces derniers attribuent à leurs partenaires à propos de ce métier, entre la pratique souhaitée et les contraintes du contexte, entre certains CPE à propos du soi professionnel.

Mots-Clés: représentations sociales, représentations professionnelles, pratiques professionnelles

*Intervenant

Inégalités scolaires et politiques éducatives: le cas français

Georges Felouzis * ¹

¹ Université de Genève – Suisse

À partir d'une analyse de l'évolution des inégalités scolaires en France entre 2003 et 2012, il sera question d'expliciter les mécanismes de production des inégalités d'acquis des élèves. Deux mécanismes seront empiriquement examinés à la lumière des données PISA 2003 et 2012 pour la France. D'abord un mécanisme que la sociologie de l'éducation a de longue date qualifié de " discontinuité culturelle " entre la famille et l'école. Nous examinerons ensuite un deuxième mécanisme que nous pouvons qualifier de " discrimination systémique ", en lien avec les politiques scolaires et leur mise en œuvre. In fine, notre communication montrera le poids respectif de ces deux mécanismes dans la formation des inégalités scolaires d'acquis.

Mots-Clés: inégalités scolaires, politiques éducatives

*Intervenant

L'utilisation des cartes conceptuelles pour l'apprentissage : le cas de l'histoire

Aurélien Fievez * ¹, Gabriel Dumouchel *

¹ Université de Montréal (UdeM) – Université de Montréal C.P. 6128, succursale Centre-ville Montréal (Québec) CANADA H3C 3J7, Canada

Les cartes heuristiques ou conceptuelles sont des outils employés depuis plusieurs années en contexte scolaire. Elles montrent de nouvelles perspectives d'enseignement et d'apprentissage lors d'activités collaboratives et spécifiques (Balim, A. G., 2013). L'utilisation de ces cartes par les élèves contribue à organiser leur pensée, structurer l'information et développer diverses compétences (Dhindsa et al., 2011; Ritchie et al., 2013). Du côté de l'enseignant, elles permettent de structurer, diffuser et synthétiser l'information enseignée (Marsollier, 2013). Considérant les perspectives pédagogiques envisagées, différents questionnements ont été discernés : quelle place les cartes conceptuelles ont-elles dans la pratique enseignante ? Quelle est leur plus-value spécifique ? Quelles sont les compétences développées en histoire lors de l'utilisation des cartes conceptuelles en salle de classe ? Dans le cadre de cette communication, nous procédons à une analyse critique de ces outils afin de situer ce support dans la pratique enseignante. Ensuite, nous présenterons les résultats obtenus dans le cadre d'une recherche-action menée dans une école du Québec où chaque élève possède son ordinateur en classe d'histoire (N=200). Les résultats préliminaires montrent que les cartes conceptuelles permettent le développement de compétences disciplinaires et transversales selon des usages spécifiques et dans des contextes adaptés. Elles permettent également de favoriser la collaboration entre les différents utilisateurs. Les enseignants utilisent cet outil afin de promouvoir le développement de compétences spécifiques et dans le but de favoriser l'apprentissage des élèves, mais également comme support pédagogique dans leur pratique professionnelle. In fine, l'utilisation des cartes conceptuelles est privilégiée lors d'activités collaboratives spécifiques prévues dans la séquence de cours de l'enseignant. En lien avec nos résultats et pour conclure cette présentation, nous proposerons des pistes d'utilisation en salle de classe et des recommandations pour les communautés scientifiques et de pratique.

Balim, A. G. (2013). Use of technology-assisted techniques of mind mapping and concept mapping in science education: a constructivist study. *Irish Educational Studies*, 32(4), 437-456. <http://doi.org/10.1080/03323315.2013.862907>

Dhindsa, H. S., Makarimi-Kasim, & Roger Anderson, O. (2011). Constructivist-Visual Mind Map Teaching Approach and the Quality of Students' Cognitive Structures. *Journal of Science Education and Technology*, 20(2), 186-200. <http://doi.org/10.1007/s10956-010-9245-4>

Marsollier, C. (2013). L'élaboration collective de cartes mentales, une démarche didactique structurante pour l'apprentissage du vivre-ensemble à l'école. *Éducation et socialisation*, 33. Repéré à <http://edso.revues.org/167>

Ritchie, S. J., Della Sala, S., & McIntosh, R. D. (2013). Retrieval Practice, with or without Mind Mapping, Boosts Fact Learning in Primary School Children. *PLoS ONE*, 8(11), e78976. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0078976>

*Intervenant

Mots-Clés: cartes conceptuelles, histoire, TIC

L'écriture avec la tablette tactile : quels usages ? Quels processus ? Quelles perspectives ?

Aurélien Fievez ^{*† 1}

¹ Université de Montréal (UdeM) – Université de Montréal C.P. 6128, succursale Centre-ville Montréal (Québec) CANADA H3C 3J7, Canada

Les tablettes tactiles sont de plus en plus présentes en contexte éducatif, elles sont utilisées, chaque jour, pour des activités diverses dans les salles de classe, tant en Amérique du Nord qu'en Europe. Phénomène sans précédent, la mise en place de cet outil amène des questionnements tant pédagogiques que disciplinaires (Cubelic et Larwin, 2014). Bien que de nombreuses études mettent en évidence les effets (positifs ou négatifs) de l'utilisation des tablettes tactiles en milieu scolaire (Khaddage, 2013; Rouzé, 2012), il reste que très peu de recherches se sont penchées sur son utilisation spécifique en écriture (Anderson, 2014; Samson, 2015; Sullivan, 2013). Les recherches actuelles (voir Gregoire, 2011; Pilkington, 2012) montrent que le fait d'utiliser un outil technologique, comme la tablette, apporte différents avantages, mais aussi différents défis. Ainsi, l'écriture numérique aurait un effet positif sur la quantité et la qualité des textes produits. Les élèves seraient également plus concentrés et plus motivés à réaliser des productions écrites. Cependant, nous constatons que la tablette est souvent plébiscitée pour des activités de consultation et moins pour des activités de production. Basée sur une étude longitudinale de trois ans, auprès de 26 044 élèves et 802 enseignants, cette présentation aura pour objectif d'identifier les usages et implications de la tablette tactile pour la réalisation de tâches d'écriture. En nous basant sur la littérature existante (voir Nogri et Séjourné, 2014; Rhodes, 2013; Sullivan, 2013; Villemonteix et al., 2014) et nos résultats, nous avons cherché à répondre à quatre questions : 1) Quels sont les usages de la tablette tactile en salle de classe, pour des tâches d'écriture? 2) Quelles sont les implications instrumentales de l'outil? 3) Quels sont les processus mis en place? 4) Quels sont les effets (positifs et négatifs) de l'utilisation de la tablette tactile lors de productions écrites? Pour ce faire, nous analyserons d'abord l'outil en tant que tel afin de définir quelles sont ses potentialités et implications pédagogiques pour ensuite étudier ses effets sur une salle de classe. In fine, il s'agira également de comprendre si l'outil trouve ou non sa pertinence dans le processus d'écriture et selon quelles modalités. Cette présentation se situe donc dans l'identification et l'analyse des mécanismes d'appropriation des outils et de la transformation de ces artefacts technologiques en des instruments de travail pertinents. Afin d'obtenir des résultats pour chacune de ces questions, nous définirons d'abord le contexte de la recherche, avec comme axes principaux les contextes des expérimentations observées et leur existence. Ensuite, nous exposerons la procédure de collecte de données et l'instrumentation liée. À cette fin, nous mettrons en évidence la méthodologie mixte utilisée et nous expliciterons nos résultats. L'analyse des données recueillies met en évidence que l'utilisation de la tablette tactile pour des tâches d'écriture montre des avantages techniques et pédagogiques, mais selon certaines conditions. Les résultats montrent également que les défis liés à son utilisation ne proviennent pas uniquement de l'instrument, mais surtout du contexte dans lequel cet outil est utilisé. En effet, il appartient à l'enseignant d'utiliser la tablette tactile dans une perspective efficiente et adaptée afin d'utiliser au maximum les potentialités de l'outil. À cette fin, différentes recommandations, issues des données de notre étude, viendront clore cette présentation.

*Intervenant

†Auteur correspondant: aurelien.fievez@umontreal.ca

Cubelic, C. et Larwin, K. (2013). The use of iPad technology in the kindergarten classroom: A quasi-experimental investigation of the impact on early literacy skills. *Comprehensive Journal of Educational Research*, 2(4), 47-59. Repéré à <http://www.knowledgebasepublishers.org/cjerpdf/2014/JAN/Cathren.pdf>

Grégoire, P. et Karsenti, T. (2013). L'impact du traitement de texte sur la qualité de l'écriture d'élèves du secondaire au Québec. *Éducation & Formation*, 297.

Khaddage, F. (2013). The iPad global embrace! Are we branding mobile learning? Dans R. McBride et M. Searson (dir.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2013* (p. 3234-3240). Chesapeake, VA: AACE.

Rhodes, J. A. (2013). Exploring writing with iPads: instructional change for pre-service educators. In K. E. Pytash, R. E. Ferdig et T. V. Rasinki (éd.), *Preparing Teachers to Teach Writing Using Technology* (p. 57-68). Pittsburgh : ETC Press.

Rouzé, V. (2012). Stratégies de contrôle et valorisation de l'expérience. Étude des technologies mobiles d'Apple. Repéré à <http://rouzev.free.fr/experience2012.pdf>

Sullivan, R. M. (2013). The tablet inscribed: Inclusive writing instruction with the iPad. *College Teaching*, 61(1), 1-2. <http://doi.org/10.1080/87567555.2012.700339>

Villemonteix, F. et Khaneboubi, M. (2012). Utilisations de tablettes tactiles à l'école primaire. Dans *Actes de la conférence JOCAIR'2012*. Repéré à <http://hal.archives-ouvertes.fr/edutice-00765323>

Mots-Clés: tablette tactile, usages, perspectives

Augmenter la réalité : Emergence de nouveaux possibles pour apprendre autrement de l'école primaire à l'université

Stephanie Fleck ^{*† 1}

¹ Laboratoire PERSEUs – Université de Lorraine : EA7312 – France

Résumé

Soutenues par un développement technologique rapide, les environnements d'apprentissage utilisant les interfaces tangibles et la réalité augmentée sont à l'aube de leur intégration en contextes éducatifs. Les interfaces tangibles appartiennent à un domaine encore peu connu du grand public. Ce sont des objets physiques qui permettent d'interagir avec une donnée numérique (e.g. image, son) directement dans l'environnement réel. Comparé aux interactions classiques basées sur l'utilisation d'un outil universel (souris, joystick, écran tactile), les interfaces tangibles reposent sur l'incarnation, notamment *via* leur forme, d'une fonction et/ou d'une donnée numériques par des objets physiques manipulables. Un exemple simple serait l'utilisation d'une gomme comme objet physique (tangible) pour supprimer des données numériques d'une application. Ce sont également des supports physiques pour la Réalité Augmentée (RA). La RA consiste le plus souvent à créer informatiquement un environnement visuel 3D virtuel dans lequel, ou avec lequel, un utilisateur peut interagir en temps direct dans l'environnement physique dans lequel il évolue. Alternatives aux écran/clavier/souris, ces interfaces tangibles et augmentées, que l'on peut qualifier de transparentes, ne ressemblent pas à des ordinateurs, incluses dans des objets, intégrant le virtuel dans le monde physique, elles modifient fondamentalement les Interactions Homme-Machine (IHM) [1] et font émerger de nouveaux possibles pour l'amélioration des apprentissages [2, 3].

Ainsi, ces environnements hybrides offrent un support idéal à la construction de connaissances notamment grâce à la possibilité de manipuler directement des objets numériques et en rendant possible, grâce à la RA, l'accès à des concepts imperceptibles dans le monde physique (e.g. fonctions physiologiques, trajet de la lumière...). Nos travaux récents mêlant la conception centrée utilisateurs/apprenant ou enseignants, la mise en œuvre en contexte écologique de classe et l'évaluation ergonomique et pédagogique de trois interfaces tangibles et augmentées dédiées à l'apprentissage de concepts scientifiques (en astronomie, en physiologie et en optique ondulatoire) questionnent les nouvelles opportunités pour enseigner ici les sciences d'une manière qui n'a pas été possible jusqu'ici, en manipulant des concepts au-delà des limites de phénomènes observables. Chacune de ces études met en évidence que les informations issues des interactions visuelles et tangibles facilitent l'encodage sélectif d'informations propres aux concepts visés et convoquent des opérations mentales de type procédurales permettant à l'apprenant de déterminer des règles régissant le concept abordé. De plus, les informations fournies par ces dispositifs augmentés offrent, par certains aspects, un accès à l'activité cognitive mise en œuvre par les apprenants, ceci ouvrant des perspectives nouvelles dans la compréhension des opérations mentales engagées.

L'objet de cette présentation est de montrer au travers de trois études récentes et encore en

*Intervenant

†Auteur correspondant: stephanie.fleck@univ-lorraine.fr

cours, TEEGI, HELIOS et HOBIT, en quoi ces environnements augmentés tangibles, conçus pour favoriser la modélisation des concepts visés, soutiennent l'activité cognitive et facilitent les apprentissages en permettant la remise en question de représentations.

M. Rocha, "Cognitive, Embodied or Enacted? Contemporary Perspectives for HCI and Interaction," 2012.

Á. Di Serio, M. B. Ibáñez, and C. D. Kloos, "Impact of an augmented reality system on students' motivation for a visual art course," *Computers & Education*, vol. 68, pp. 586-596, 2013.

Q. Bonnard, H. Verma, F. Kaplan, and P. Dillenbourg, "Paper interfaces for learning geometry," *21st Century Learning for 21st Century Skills*, pp. 37-50: Springer, 2012.

Mots-Clés: réalité augmentée, interfaces tangibles, interactions homme, machine, apprentissages

Ce que l'école fait aux enfants...

Agnès Florin ^{*† 1}

¹ Faculté de psychologie, Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN-EA2666) – Université de Nantes – Université de Nantes, France

A quelles questions cherchons-nous réponses ?

* En tant que psychologue de l'enfant et de l'éducation, une question constitue le fil directeur de mes recherches : comment les contextes éducatifs scolaires (mais aussi familiaux et préscolaires, ce qui n'entre pas dans le cadre de ce symposium) modèlent le développement des enfants ? Question de recherche fondamentale, dans une perspective écologique du développement, mais aussi question pratique, articulée à celle des alternatives ou des innovations permettant de réduire des difficultés d'apprentissage et/ou de mieux protéger et accompagner le développement.

* Une manière moins globale de poser la question touche à la relation entre ce qui est enseigné et ce qui est appris, entre développement de compétences et processus cognitifs et conatifs (confiance en soi, espoir de réussite, etc.) des apprentissages et de l'implication des élèves. Cette question n'est bien sûr pas indépendante de la discussion des finalités assignées aujourd'hui au niveau européen à l'éducation et la formation : le développement de connaissances, de compétences et de qualités individuelles qui favorisent le bien-être personnel ainsi que le développement social et économique.

* Dans la relation entre ce qui est enseigné et ce qui est appris, quelle place donner à l'enfant/aux enfants dans la définition de leurs besoins (besoins communs et besoins individuels) à l'école ? Comment prendre en considération le point de vue des enfants sur leur scolarisation (choix des enseignements, choix d'orientation, cadre de vie scolaire, etc.), pour une école inclusive les mettant tous en capacité de s'affirmer en tant qu'acteurs de leur développement et de leur devenir ?

Des résultats de recherches sont disponibles sur ces questions depuis des dizaines d'années ou plus récemment. Pour autant, leur appropriation par les responsables de politiques éducatives ne va pas de soi, voire peut rencontrer des résistances fortes. A partir de quelques exemples, on examinera les enjeux scientifiques et éducatifs de ces problématiques et leur évolution.

Bacro, F. (sous la dir. de) (2013) La qualité de vie : approches psychologiques. Rennes : P.U.R.

Florin, A. (2011). Des apprentissages fondamentaux aux compétences pour demain : les apports de la psychologie de l'éducation. *Bulletin de Psychologie*, 64 (1), n°511, 15-29.

Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T. & Ngo, H.T. (2015). Le bien-être à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Education et Formations*, n°88-89, 163-184.

*Intervenant

†Auteur correspondant: agnes.florin@univ-nantes.fr

Mots-Clés: curriculum, apprentissages, processus cognitifs, école inclusive

Symposium Familles, professionnel.le.s et technologies numériques

Véronique Francis * ¹, Hélène Join Lambert * ^{† 2}

¹ Centre de Recherche en Education et en Formation (CREF) – Université Paris Ouest Nanterre La Défense : EA1589 – France

² Centre de recherche éducation et formation (CREF) – Université Paris X - Paris Ouest Nanterre La Défense – 200 avenue de la république 92001 nanterre cedex, France

Les usages numériques se sont largement étendus aux espaces familiaux et selon les données déjà dépassées publiées par Eurostat (2015), le pourcentage de foyers avec enfants connectés à Internet est passé en 2014 à 89% dans les pays de l'UE. Depuis les années 2000, les parents utilisent le web social pour s'informer, échanger et se soutenir (Francis, 2012) tandis que les enfants et les jeunes - encore souvent identifiés comme digital natives avec les confusions que cette appellation promue par Prensky (2001) induit - ont des usages numériques variés (Livingstone, Mascheroni, et Staksrud, 2015). Ceux-ci sont orientés, selon des approches très différenciées, vers la recherche d'information et de documentation notamment pour la scolarité, vers les pratiques ludiques, vers les loisirs et les échanges sur les réseaux sociaux qui peuvent être intensifs, ce qui alimente parfois, chez les adultes, le sentiment de perte de contrôle sur les activités et les fréquentations des jeunes. Par ailleurs, bien que l'immense majorité des jeunes fréquente la Toile au moins une fois par jour, les adultes sont souvent en retrait par rapport aux usages des enfants et des jeunes et leur présence éducative dans l'espace numérique reste exceptionnelle (Francis, 2015).

Ce symposium portera sur les usages numériques des parents et des enfants ainsi que sur l'accompagnement de ces usages par les professionnel.le.s, dans les structures socioéducatives, l'école ou encore la protection de l'enfance.

Quelles sont les pratiques des parents sur le web ? Quels sont leurs modes d'accompagnement et de médiation des pratiques numériques juvéniles ? Quels sont les usages numériques des professionnel.le.s pour accompagner les jeunes et pour soutenir les familles ? Comment les structures éducatives intègrent-elles les usages du numérique dans les actions en direction des enfants et des parents ?

Les communications examineront ces questions qui soulignent la place des usages numériques dans la construction des identités et des ressources juvéniles, parentales et professionnelles.

Un premier groupe de communications s'intéressera au champ de la protection de l'enfance où le rôle des échanges numériques ne peut plus être négligé. Qu'il s'agisse des nouvelles formes de mobilisations des parents d'enfants placés, des possibilités qu'ils offrent - pour le maintien des liens au quotidien des jeunes qui grandissent séparés de leur famille et lorsqu'ils quittent la protection de l'enfance et développent leur autonomie - ou des leviers qu'ils dessinent dans les programmes de participation des parents vulnérables dans la prévention du placement, les usages numériques représentent désormais un aspect important du travail des professionnels.

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: helene.join-lambert@u-paris10.fr

Un second groupe de communications portera sur les pratiques numériques associées à la scolarité ou aux pratiques de loisirs et de communication des parents et des jeunes. Seront ici questionnées les approches parentales des usages numériques des adolescents, y compris celles liées aux processus souvent cachés de formation aux cyberviolences qui éclairent sur les difficultés auxquelles sont exposés les parents. Les communications aborderont les perspectives qui s'ouvrent aux professionnel.le.s pour accompagner les jeunes et les parents dans leurs pratiques et dans l'espace numérique lui-même.

L'un des objectifs de ce symposium est notamment d'examiner les interventions socio-éducatives qui se développent autour des usages numériques pour tenter de prévenir et compenser les inégalités liées aux situations sociales et aux territoires. Il questionnera les (re)configurations des espaces et des liens éducatifs comme celles des positionnements des enseignant.e.s et des professionnel.le.s, de la protection de l'enfance et de l'action socioéducative, qui vivent désormais, tout comme les familles, dans des contextes connectés qui modifient les écosystèmes éducatifs (Aguilar et Francis, 2014).

Références

Aguilar, M.-C. & Francis, V. (2014). Technologies numériques. Les liens familles-professionnels-institutions. *La Revue Internationale de l'Education Familiale*. N°35, pp. 11-17. <http://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2014-1.htm>

Eurostat (2015). Statistiques de la société de l'information - ménages et particuliers. http://ec.europa.eu/eurostat/explained/index.php/Information_society_statistics_-_households_and_individuals/fr

Francis, V. (2012). Perspective biographique et cyberethnographie en éducation familiale : approches, pertinence, limites. In Poncelet, D. *Méthodes de recherche en Education familiale : Enjeux, bénéfices et difficultés* (pp. 107-116). Actes sur CDRom du XIVème Colloque International de l'AIFREF. Université du Luxembourg, 5-8 sept. 2011.

Francis, V. (2016 à paraître). Éducation familiale et technologies numériques : défis et enjeux des recherches. *Revue Education et Formation "Éducation familiale et technologies numériques"*.

Francis, V. (2015). Ville et numérique. Quelles formes d'accompagnement des enfants, des jeunes et des parents ? Actes du XVème Congrès International de l'AIFREF. Bilbao, 10-12 juin 2015.

Livingstone, S., Mascheroni, G. & Staksrud, E. (2015) Developing a framework for researching children's online risks and opportunities in Europe. <http://eprints.lse.ac.uk/64470/>
Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. MCB University Press, vol. 9, n°5.

Mots-Clés: écosystèmes éducatifs connectés, parents, enfants, professionnel.le.s de l'enseignement et de l'action socioéducative

Coopérer pour construire l'école inclusive.

Basma Frangieh *[†] ^{1,2}, Corinne Mérini *[‡], Serge Thomazet *[§]

¹ Activité, Connaissance, Transmission, éducation (ACTé) – Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II : EA4281 – France

² Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques- Liban (CRDP) – Liban

Résumé : Les textes internationaux (ONU par exemple) traduits dans les lois de nombreux pays (la loi du 11 février 2005 pour la France, la loi 220/2000 pour le Liban) posent les principes et le droit quant à la participation des personnes à besoins particuliers dans la société. Les principes se basent sur l'acceptation de la singularité et la différence de chacun comme faisant partie du fonctionnement de tous les espaces sociaux. En conséquence, le droit enjoint l'école à être un espace social et éducatif commun pour tous les élèves de la société. Ce qui conduit à modifier les systèmes éducatifs pour prendre en compte les caractéristiques et les besoins de l'ensemble des élèves en passant d'un système standardisé à un système plus personnalisé. De notre point de vue, l'objectif à atteindre est une scolarisation sans distinction, sans condition tout en prenant en compte les diversités, particularités et singularités de chaque élève. Cette perspective rend visible l'importance des transformations de l'école afin qu'elle soit adaptée, plus accueillante et plus bienveillante. De même, elle appuie l'importance du travail collectif qui rassemble au côté des professionnels de l'enseignement une multiplicité de partenaires, de l'éducation, du soin, de l'accompagnement œuvrant dans l'école et hors l'école, dans une logique d'accessibilité. Cette dimension partenariale est primordiale dans la réussite du projet d'école inclusive.

Notre travail de recherche, depuis quelques années, nous a amené à nous interroger sur l'évolution des métiers confrontés à l'injonction de construire une école inclusive. Nous avons étudié l'activité des enseignants par une méthodologie d'auto-confrontation. Une première étude, auprès d'un groupe d'enseignants, nous a permis d'identifier cinq dilemmes de métier de l'enseignant. Ces derniers ont servi de support à une autre étude, menée auprès d'un groupe des professionnels de l'accompagnement : chef de service, orthophoniste, psychologue, ergothérapeute et éducateur spécialisé. Nos résultats confirment que les professionnels des deux mondes méconnaissent le travail de l'autre et que les contacts entre eux sont assez pauvres. Des pistes d'évolutions apparaissent cependant, comme la nécessité de développer des partenariats entre les professionnels du secteur médico-social et les professionnels de l'école. Cette place donnée à l'activité collective par les professionnelles est cohérente avec la littérature scientifique qui fait apparaître le partenariat comme l'un des éléments majeurs dans un projet d'école inclusive réussi.

Regard réflexif :

Mettre en place une école inclusive nécessite de créer une véritable rupture dans les pratiques des professionnels de l'école et de l'accompagnement. La recherche et la formation ont à jouer un rôle déterminant pour penser des métiers, qui se sont historiquement construits les uns contre les autres dans des espaces d'inter-métiers, permettant le développement de partenariats. Connaître l'activité des professionnels de l'école et du secteur médico-social est une première étape dans ce projet.

*Intervenant

[†] Auteur correspondant: basma.frangieh@univ-bpclermont.fr

[‡] Auteur correspondant: corinne.merini@univ-bpclermont.fr

[§] Auteur correspondant: serge.thomazet@univ-bpclermont.fr

Bibliographie :

Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. In B. Charlier & F. Henri, (dir. par), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (pp. 47-59). Paris : PUF, coll. "Apprendre".

Amigues R., Fa'ita D. & Saujat F. (2004). L'autoconfrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de Psychologie*, vol. 57, no 1, pp. 41-44.

Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers, *Éducation et didactique*, 1, 83-94.

Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Le Seuil.

Ria, L., Saury, J. Seve, C. & Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : études lors des premières expériences de classe en éducation physique = Dilemmas of begining teachers : studies of the firt experiences in class of physical. *Education. Science et motricité* (42), 47-58.

Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology,translations' and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social studies of science*, 19(3), 387-420.

Mots-Clés: école inclusive, partenariat, professionnels du secteur médico, social, enseignants, familles.

Le Louvre comme macro-dispositif de médiation : des nouveaux espaces d'exposition au renouvellement du discours sur les oeuvres

Patrick Fraysse * ¹

¹ Laboratoire d'études et de recherches Appliquées en Sciences Sociales (LERASS-MICS) – Université Toulouse III - Paul Sabatier - IUT de Tarbes – France

En sciences de l'information et de la communication, le dispositif info-communicationnel, combinant dimension technique, spatiale et sociale est analysé pour ses enjeux de partage et de mise en circulation des savoirs dans des contextes contemporains divers (Couzinet, 2009). Nous avons ainsi étudié successivement deux dispositifs info-communicationnels que l'on peut qualifier de " simple " ou " micro ", mettant en œuvre un réseau national et un établissement culturel. Le premier, le SCREREN-CNDP[1] a été analysé comme le réseau de médiation documentaire de l'Education nationale (Fraysse, 2009). Le second, le musée Saint-Raymond, musée des antiques de Toulouse, a été envisagé comme un dispositif documentaire de médiation présentant des œuvres mais aussi des documents et toute une gamme d'objets médiateurs (Fraysse, 2013). Souhaitant poursuivre ce travail d'observation des dispositifs de médiation dans le domaine des musées, nous avons commencé à interroger des professionnels du patrimoine engagés dans le renouvellement des mises en espace des œuvres et des discours qui les accompagnent (Pia-Vitalli, 2015 ; Vigouroux, 2015). Le terrain du musée du Louvre est particulièrement riche pour cette observation des dispositifs de médiation. En effet, la réorganisation de certains espaces d'exposition et la création de nouveaux espaces d'accueil des publics dessinent, depuis quelques mois, de nouvelles possibilités de médiation et de mise en valeur des œuvres et un renouvellement des discours. Or, il semble que ces nouveaux dispositifs de médiation proposent un deuxième axe de réflexion, " celui du jeu dans le dispositif, celui de la marge de manœuvre (Lévi-Strauss, 1962) qui permet aux destinataires de s'approprier et d'habiter le dispositif ". D'autres récits et d'autres interprétations sont proposés à partir d'œuvres originales mais aussi d'objets médiateurs originaux. Nous l'aborderons selon l'axe " du cadre, de l'agencement, de l'articulation d'éléments hétérogènes " (Foucault, 1977) autrement dit par rapport aux dispositifs de présentation des œuvres dans l'espace proposant un nouveau récit. En prenant l'exemple du Département des arts de l'Islam, du Louvre Lens ou du projet du Louvre Abu Dhabi il est possible de deviner les prémisses d'un macro dispositif de ce nouveau grand Louvre. Par ailleurs, la toute nouvelle Petite galerie et le futur Centre d'interprétation qui sera installé dès juin 2016 dans le pavillon de l'horloge suscitent de nouvelles interrogations sur la notion de dispositif et de mise en espace tout en proposant de nouvelles interprétations des objets. L'observation sur le terrain et des entretiens semi-directifs avec les responsables de ces lieux constitueront le cœur de notre méthode de recueil de données.

Ces deux axes de la notion de dispositif, mis en œuvre par une même institution, le musée du Louvre, dans des espaces différents et à l'occasion de moments singuliers, instituent ce qu'on pourrait nommer des micro dispositifs au service du macro dispositif qu'est devenu le Louvre le " plus grand musée du monde ". Le Louvre se positionne ainsi à la fois comme la tête d'un réseau, autre manière de suggérer le macro dispositif et comme laboratoire d'expérimentations de dispositifs de médiation.

*Intervenant

Ce questionnement de la notion de dispositif au musée envisagera à la fois la structure du réseau mais aussi les discours proposés et les imaginaires suscités. La réflexion s'organisera autour d'une proposition de définition de la notion de dispositif de médiation afin de distinguer la dimension micro et la dimension macro du Louvre et leurs imbrications éventuelles. Elle proposera un retour sur la prétention à l'universalité du Louvre vécu comme un espace de pouvoir et d'institution d'un discours esthétique sur des objets d'histoire puis discutera sa position d'incubateur d'espaces de potentialité de médiation dans ces expérimentations et ces espaces de recueil de la parole des publics.

Ce réseau de création et d'accompagnement pédagogique s'appelle aujourd'hui Canopé

Mots-Clés: Dispositif info, communicationnel, Médiation, Nouveaux espaces d'exposition, Musée

Les situations-défis comme déclencheur d'apprentissages de résolution de tâches complexes en mathématiques par les élèves de maternelle afin de stimuler le développement de leur plein potentiel

Viktor Freiman ^{*† 1}

¹ Université de Moncton – Canada

Dans différentes situations d'enseignement-apprentissage de mathématiques, l'on note parfois l'ingéniosité de l'élève qui se manifeste spontanément dans un exercice de routine. Notre recherche menée pendant 8 ans dans une école primaire avec les enfants de 5 à 12 ans dans le cadre d'un programme d'enrichissement nommé *Défi mathématique*, utilisé au Québec, Canada, nous a permis de proposer une approche par situations-défis construites spécifiquement dans le but de stimuler le développement du plein potentiel de chaque élève. Dans ce contexte, notre étude de type recherche-action porte sur l'importance de provoquer une rupture d'ordre cognitif et métacognitif chez chaque élève de la maternelle comme élément déclencheur des apprentissages nouveaux, plus complexes. Jacquart (notes prises par Fleury, 2009) a remarqué que tous les problèmes mathématiques proposés aux cycles 2 et 3 peuvent être proposés aux élèves de la maternelle avec du support didactique approprié, ce qui va contribuer au développement de la pensée logique chez les jeunes enfants, ainsi que leurs habiletés en résolution de problèmes. Grâce à une démarche ingénierie didactique de Brousseau (1998), les situations a-didactiques, dans lesquelles l'élève sera engagées, lui permettent de cheminer dans sa démarche de résolution en intégrant les outils déjà maîtrisés et en créant de nouveaux, selon ses besoins. Ce processus authentique, comment est-il géré par l'élève et par l'enseignant? Quels types d'organisation mathématique en émergent et comment l'enseignant les exploite comme levier pour aider l'élève à résoudre les tâches complexes?

Le cadre théorique qui alimentait cette recherche-action a émergé des travaux psychologiques de Krutetskii (1976) sur les habiletés mathématiques, d'analyses didactiques de paradoxes de l'enseignement réalisées par Brousseau (1998), des schémas logico-épistémiques proposés par le méthodologue russe Shchedrovitskii (1968), ainsi que des besoins de combiner l'intégration des savoirs acquis et leur réorganisation continue comme condition d'accès à des niveaux de compréhension plus élevés identifiés par Sierpinska (1994). Grâce à cette combinaison de différentes théories, nous avons réussi à construire un modèle d'activation du potentiel de l'élève dans une situation lui proposant un défi de taille et le mettre en application dans une salle de classe de mathématiques au primaire (Freiman, 2006). Dans notre communication, nous allons examiner trois exemples de situations-défis en analysant le travail des élèves qui met en évidence leurs efforts de surmonter les obstacles et les apprentissages que ce travail pourrait déclencher, ainsi que sur le rôle de l'enseignant pour guider l'élève dans ce processus complexe. Notre réflexion débouchera finalement sur la valeur ajoutée de l'approche par situations-défis pour le développement du plein potentiel de chaque élève

*Intervenant

†Auteur correspondant: viktor.freiman@umoncton.ca

En rapport avec le thème transversal du Colloque, ma présentation alimentera une réflexion au sujet d'évolution de recherches didactiques en mathématiques dans un contexte, où on réclame l'arrêt de la réforme qui s'inscrit dans les paradigmes socio-constructivistes qui accordent un rôle important à l'activité de l'élève aux prises avec une résolution de problèmes complexes. Des analyses qui seront présentées apporteront de l'éclairage sur la valeur didactique ajoutée d'une telle approche.

Références

Brousseau, G. (1998) *Theory of didactical situations in mathematics*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Freiman, V. (2006). Problems to discover and to boost mathematical talent in early grades: A challenging situations approach. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 3(1), 51–75.

Jacquart, A. (2009, notes prises par O. Fleury). Développement de la pensée logique et de la résolution de problème à l'école maternelle. Consulté en ligne le 15 avril 2016 http://missionmaths76.spip.ac-rouen.fr/IMG/DOCS/doc_conference_jacquart_probleme_maternelle.pdf

Krutetskii V. A. (1976) *The psychology of mathematical abilities in school children*. Chicago: The University of Chicago Press.

Shchedrovitskii, G. (1968) *Pedagogic and Logic*. Unedited version (in Russian). (. . . . - ., 1968. - 416 (.))

Sierpinska, A. (1994) *Understanding in mathematics*. London: The Falmer Press.

Mots-Clés: résolution de problèmes, tâches complexes, plein potentiel, jeunes enfants

Structures scolaires et ségrégation 2 : Espaces locaux, logiques d'action et affectation des élèves

Nathanaël Friant ^{*† 1}, Julien Danhier ^{* ‡ 2}

¹ Institut d'Administration scolaire, Université de Mons (INAS - UMONS) – Place du Parc 18 B-7000 Mons, Belgique

² Group for research on Ethnic Relation, Migration and Equality, Université Libre de Bruxelles (GERME - ULB) – S.14.105 Avenue Jeanne, 44 - CP124 B-1050 Bruxelles, Belgique

La question des ségrégations au sein des systèmes éducatifs est particulièrement prégnante à l'heure actuelle dans différents pays francophones, en témoignent notamment les travaux autour de la régulation des inscriptions en Belgique ou encore ceux du CNESCO en France.

Par ségrégation, à la suite de Delvaux (2005), nous entendons la séparation spatiale des élèves en fonction de caractéristiques différemment valorisées par la société dans des unités scolaires distinctes. L'utilisation du pluriel s'impose généralement tant les caractéristiques considérées ou les unités peuvent être de différentes. Les caractéristiques des élèves peuvent couvrir des dimensions socio-économiques, académiques, ethniques ou de genre. Les unités au sein du système éducatif peuvent être les établissements d'enseignement, les classes, ou encore les filières. Notons également que ces ségrégations ne doivent pas être organisées de façon volontaire pour exister.

De multiples disciplines (telles que la sociologie, les sciences de l'éducation, l'économie ou la géographie) s'appuyant sur différentes approches méthodologiques ont étudié les causes et les effets de ces ségrégations. Par ailleurs, il existe des approches tant quantitatives (mobilisant, notamment, les grands sondages internationaux ou les fichiers administratifs) que qualitatives (mobilisant, notamment, l'observation ou l'interrogation d'acteurs afin d'éclairer la façon dont ces ségrégations se vivent et se forment au quotidien).

Nous proposons deux symposiums, l'un à 7 communications, l'autre à 5 communications, traitant de la question générale suivante : " Quels sont les liens entre la façon dont se structurent les systèmes éducatifs et leurs ségrégations ? ". Ce deuxième symposium, à 5 communications, toujours en lien par son interdisciplinarité avec le symposium numéro 1 à 7 communications, rassemble des communications liées entre elles à la fois par le caractère spatial de leur appréhension du phénomène, par leur intérêt pour les politiques et processus d'affectation des élèves aux établissements (qu'ils soient d'enseignement obligatoire ou supérieur) ainsi que pour les logiques d'action que mettent en place ces établissements.

Pour ce symposium à 5 communications, nous proposons deux sessions de trois puis deux communications de chercheurs de plusieurs pays (Belgique, France) et disciplines (sociologie, géographie, sciences de l'éducation).

La session 1 s'intéresse d'une part aux systèmes d'affectation des élèves ou étudiants dans

*Intervenant

†Auteur correspondant: nathanael.friant@umons.ac.be

‡Auteur correspondant: jdanhier@ulb.ac.be

l'enseignement obligatoire et supérieur, en se questionnant sur la façon dont ces systèmes d'affectation peuvent contribuer à ou contrer la formation de ségrégations entre établissements, et d'autre part aux logiques d'action des établissements ayant la capacité de sélectionner leur public, avec notamment la question des relations qu'entretiennent entre eux des établissements scolaires aux logiques d'action différentes.

- Compétition, logiques d'action et ségrégation dans un espace scolaire local en Belgique francophone
- Admission Post-Bac : un système ségrégatif d'affectation dans le supérieur ?
- La gestion de la diversité au sein d'établissements bruxellois intermédiaires dans les hiérarchies scolaires

La session 2 regroupe deux communications ayant en commun leur intérêt pour l'intériorisation, par les élèves et leurs parents, des logiques institutionnelles en présence dans les espaces locaux étudiés.

- Choisir son école dans le contexte de la réforme des inscriptions en Belgique francophone. D'un appariement personnalisé à un appariement bureaucratisé
- Effets de l'appropriation différenciée des espaces socioscolaires sur la construction des scalarités d'élèves en collèges publics et privés en Bretagne (France)

Les différentes communications de ce symposium et du symposium numéro 1 à 7 communications seront discutées en lien avec la thématique transversale du congrès "à quelles questions cherchons-nous réponse" sous l'angle "comprendre". Ces deux symposiums seront l'occasion de faire un point interdisciplinaire et international sur les méthodes d'appréhension du phénomène ainsi que sur les contextes sociétal et scientifique dans lesquels les chercheurs s'insèrent. Par ces symposiums, nous espérons œuvrer à une mise en commun des champs disciplinaires et horizons variés des chercheurs y participant, permettant d'apporter un nouvel éclairage sur le phénomène étudié. Nous prendrons une demi-heure, lors de la session 2 pour discuter de ce thème transversal. La structure de la discussion sera amenée par les auteurs proposant le symposium.

Références

Delvaux, B. (2005). Ségrégation scolaire dans un contexte de libre choix et de ségrégation résidentielle. In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise, & A. Matoul (Eds.), *Vers une école juste et efficace : 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 275-294). Bruxelles : De Boeck.

Mots-Clés: Ségrégations, Quasi marché scolaire, Choix de l'école, Régulations

Admission Post-Bac : un système ségrégatif d'affectation dans le supérieur ?

Leïla Frouillou *† 1

¹ Géographie-cités – Université Paris I Panthéon Sorbonne – 191 rue Saint-Jacques 75005 PARIS, France

Cette communication s'appuie sur un travail doctoral interrogeant les mécanismes d'une ségrégation universitaire en région Île-de-France, par analogie avec les recherches menées sur les niveaux primaire et secondaire du système scolaire français (van Zanten 2001; François & Poupeau 2008). Cette région capitale comprend en effet seize universités publiques dont le recrutement étudiant est différencié socialement et scolairement. Par exemple, parmi les étudiants entrant pour la première fois à l'Université en 2011 en Droit, seuls 15% sont d'origine sociale très favorisée à Paris 13, université située à Villetaneuse en Seine-Saint-Denis, contre plus de 60% à Paris 2 Assas (données MESR-SISE, 2011 détaillant la catégorie socioprofessionnelle du parent référant de chaque étudiant inscrit). Cette répartition inégale des étudiants selon leurs caractéristiques sociales et scolaires peut être interrogée à partir des systèmes d'affectation dans l'enseignement supérieur français.

Depuis la rentrée 2009, le système national Admission Post-Bac affecte les étudiants dans les différentes filières, qu'elles soient sélectives (classes préparatoires, sections de techniciens supérieurs, doubles Licences, etc.) ou non (le code de l'éducation garantit l'accès aux cursus universitaires dits " non sélectifs " pour les bacheliers de chaque académie). La comparaison avec le système antérieur d'affectation à l'entrée dans le supérieur en Île-de-France, RAVEL, permet de souligner les effets ségrégatifs de ces deux types de systèmes : la sectorisation pour RAVEL, puis, à partir de 2009 pour Admission Post-Bac, une inégalité d'accès selon l'académie de passage du baccalauréat pour les filières en tension comme le Droit. Ces inégalités d'accès et leurs effets ségrégatifs se comprennent en croisant le fonctionnement des systèmes d'affectation avec l'usage qu'en ont les étudiants (van Zanten 2015). Environ 80 d'entre eux ont été enquêtés entre 2011 et 2014 dans deux des seize universités franciliennes, Paris 1 Panthéon-Sorbonne et Paris 8 Vincennes-Saint-Denis. Après un bref exposé des règles d'affectation, cette communication discutera les effets ségrégatifs de RAVEL puis Admission Post-Bac, avant de proposer des perspectives suite à la très récente réforme de ce dernier, annoncée en décembre 2015. De façon plus générale, ce travail sur l'entrée dans l'enseignement supérieur s'appuie sur les recherches menées dans le secondaire autour de la carte scolaire et de son assouplissement (Oberti et al. 2012; Merle 2011). Il permet donc de souligner la cumulativité des mécanismes de reproduction sociale par le système scolaire, du primaire à l'Université.

Regard réflexif sur la question de recherche

Cette communication interrogera les postulats et méthodes choisies pour objectiver le fonctionnement des systèmes d'affectation et les implications en termes de positionnement de recherche et de lien avec l'action publique (diffusion des résultats de la recherche, proposition d'ajustements).

Références bibliographiques

*Intervenant

†Auteur correspondant: leila.frouillou@gmail.com

François, J.-C. & Poupeau, F., 2008. Le sens du placement: ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire, Paris: Raisons d'agir.

Merle, P., 2011. La carte scolaire et son assouplissement. Politique de mixité sociale ou de ghettoïsation des établissements ? Sociologie, 2, p.3750.

Oberti, M., Préteceille, E. & Rivière, C., 2012. Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire dans la banlieue parisienne, OSC Sciences-Po.

van Zanten, A., 2001. L'école de la périphérie: scolarité et ségrégation en banlieue, Paris: Presses Universitaires de France.

van Zanten, A., 2015. Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur. Regards croisés sur l'économie, no 16(1), p.8092.

Mots-Clés: Ségrégations, université, Île, de, France, systèmes d'affectation, Admission Post, Bac

Que nous apprend l'autre de nous? La question de la construction identitaire des adolescents en situation de Handicap à travers les pratiques d'inclusion

Céline Gaulot * ¹

¹ Laboratoire Cultures, Éducation, Sociétés (LACES) – Université Montesquieu - Bordeaux IV : EA4140, Université Victor Segalen - Bordeaux II : EA4140, Université de Bordeaux (Bordeaux, France)
– 3 ter place de la Victoire - Case 41 - 33076 Bordeaux cedex, France

Le traitement du handicap et la place des personnes handicapées a varié selon les époques (Stiker 1982 ; Ebersold 1992). Actuellement, dans la lignée des droits de l'homme, les politiques nationales et internationales tendent à promouvoir l'égalité pour tous les hommes et la lutte contre les discriminations se concrétise par des politiques publiques actives, dans la plupart des pays.

Dans le domaine de l'éducation, le concept d'inclusion est avalisé à la Conférence de Salamanque (UNESCO 1994), et sa mise en œuvre est décrite comme " une réforme qui appuie et accueille favorablement la diversité de tous les apprenants " (UNESCO 2001) mais de par la diversité des différents pays, la concrétisation est différente. La définition même de ce qu'est l'inclusion est sujette à de multiples interprétations, qui vont traduire par des mises en œuvre différentes selon les pays, (Ainscow et Miles 2008), engendrant quelquefois une discrimination ou produisant de l'exclusion (Barry 2014).

Le collège est un lieu essentiel dans la construction identitaire des élèves adolescents, en particulier de par les interactions sociales qui s'y produisent. Elles permettent aux adolescents de se construire, dans une identité personnelle (marquée par l'estime de soi, l'empathie etc.) dans un projet. Les enseignants participent à ce processus en général et par l'inclusion avec les élèves en situation de handicap. Les représentations du handicap et de l'inclusion des enseignants (influencées peut être par les politiques ASH) mais aussi leur pratique vont influencer sur cette construction identitaire en favorisant ou non l'émergence et/ ou la concrétisation d'un projet dans lequel l'adolescent va pouvoir s'engager, à travers des pratiques. Nous faisons l'hypothèse que ces pratiques seront différentes selon que le handicap de l'élève est visible ou invisible.

Afin d'étudier ces différents aspects (représentations du handicap, pratiques d'inclusion, construction individuelle et interactionnelle des adolescents en situation de handicap) et les mettre en relation, nous nous appuyons sur une analyse systémique, qui comprendra les niveaux d'analyse suivants : le macro-système (traduction des instructions officielles dans la politique et la pratique d'inclusion prônée par l'établissement) ; le contexte (réalité des pratiques et des représentations enseignantes quant à la scolarisation des élèves handicapés) ; le niveau des pairs (par une approche sociométrique, évaluer la place accordée par les pairs aux élèves handicapés), et enfin, le niveau individuel (par l'étude de cas de plusieurs adolescents handicapés). Ainsi, la méthodologie de base est systémique, l'approche est comparative (comparaison Handicap visible/Handicap Invisible), les niveaux d'analyse seront quantitatifs d'une part (Pratiques d'inclusion, représenta-

*Intervenant

tions du handicap), et qualitative d'autre part (Construction individuelle et interactionnelle des élèves en situation de handicap, 2 élèves en situation de handicap à dominante visible, 2 élèves en situation de handicap à dominante invisible, scolarisés en 5ème et 4ème).

Dans un premier temps, nous cherchons à définir précisément ce que recouvre la distinction Visible ou Invisible, en proposant à des experts de se prononcer sur les caractéristiques des handicaps définis par les classifications internationales. Cette démarche nous a alors permis de sélectionner des élèves correspondant aux critères révélés.

Dans l'état actuel de notre recherche apparaissent des éléments prégnants qui vont dans le sens de nos hypothèses. Ainsi, les observations et entretiens avec les enseignants montrent que l'aspect visible ou invisible du handicap peut influencer les pratiques d'inclusion des élèves en situation de handicap. La dimension du développement des adolescents reste à approfondir.

Néanmoins, la variation des approches pédagogiques et des représentations du handicap des enseignants selon la dominance visible ou invisible du handicap nous renvoie à des zones archaïques de la perception de l'autre dans son altérité qui semblent irréductibles sans une formation spécifique et spécialisée.

Mots-Clés: Handicap, Adolescence, Inclusion

Enthousiasme social et jubilation intellectuelle : question de radicalité pédagogique à l'université ?

Nicolas Go ^{*† 1}

¹ Université Rennes 2, CREAD – Université Rennes 2 - Haute Bretagne : EA3875 – France

Cette communication se propose d'apporter les premiers éléments d'une recherche collective, qualifiée de " coopérative ", à propos des conditions (et premiers effets) de transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur. La coopération, au sens de " faire œuvre commune ", spécifie la démarche de recherche au double niveau de la production des données et de leur analyse, auxquelles les étudiants (licence 3 et master) participent conjointement avec les doctorants, jeunes docteurs et enseignants-chercheurs.

Nous circonscrivons notre propos à l'étude d'une expérience exploratoire conduite conjointement avec les étudiants de licence 3 de sciences de l'éducation, en cours magistral en amphithéâtre sur deux semestres, et ce durant les trois dernières années. Les données recueillies proviennent de multiples entretiens individuels et collectifs, d'échanges professeurs-étudiants lors de séances de débat sur l'enseignement en cours, d'évaluations semestrielles produites par les étudiants, et d'un journal de terrain.

Plus précisément encore, cette communication s'efforcera de montrer l'importance cruciale, communément abandonnée au talent des professeurs et au hasard de la composition des promotions étudiantes, de l'expérience socioaffective à travers laquelle se construisent (ou échouent à se construire) les savoirs, et s'élabore (ou pas) la pensée. Il sera alors question de la joie, du désir et de l'implication commune des étudiants dans l'activité d'étude. Nous introduirons un questionnement, empiriquement étayé, sur le problème des rapports entre l'enthousiasme et l'étude comme l'une des conditions principales, pourtant largement ignorée, du succès de l'enseignement universitaire. A l'écart des débats et des expérimentations qui se multiplient à propos des technologies numériques (Endrizzi, 2012 ; Loison et Mayen, 2015), sans pour autant négliger leur intérêt, nous interrogerons la part des affects (Deleuze, 1981) dans l'expérience étudiante et convoquerons le concept de subjectivation (Foucault 2001) pour désigner un nouvel enjeu possible du processus d'apprentissage-enseignement à l'université. L'analyse du matériau empirique concernant l'expérience conjointe enseignant-étudiant en amphithéâtre portera sur quatre aspects : discours et éthos enseignant ; organisation du travail ; dimension intellectuelle ; dimension existentielle.

Les résultats attendus sont ceux d'un accroissement significatif de l'implication et de la créativité des étudiants et des professeurs dans ce processus, d'un rapport plus critique dans l'appropriation de la culture, et d'une amélioration des réussites académiques. Les premiers résultats qualitatifs obtenus, sans nier les obstacles rencontrés, sont encourageants.

L'arrière-plan philosophique de ce travail de recherche est celui, éthique, de l'expérience de la joie, de sorte que l'on est fondé à envisager une nouvelle approche, à la fois théorique et

*Intervenant

†Auteur correspondant: nicolas.go@uhb.fr

méthodologique, que l'on pourrait qualifier après Deleuze (ibid.), d'éthologie comme " étude des manières d'être " (éthos), instrumentée par une " étho-analyse ", proche de la clinique.

Regard réflexif sur la question de recherche : cette recherche, actuellement encore exploratoire, nécessitera une double mise à l'épreuve : que vaut son cadre théorique en construction ? Les propositions empiriques sont-elles généralisables, et sous quelles conditions ? Nous devons pour cela préciser : quels processus et facteurs nous ont conduit à nous poser ces questions ? A quels enjeux sont-elles liées ?

Références bibliographiques :

De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*. 172, 5-13.

Deleuze, G. (1981). *Spinoza : philosophie pratique*. Paris : Éditions de Minuit.

Endrizzi, L. (2012). Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur, entre défis et opportunités. Dossier d'actualité de veille et analyses. n°78, octobre. Lyon : ENS de Lyon.

Endrizzi, L. & Sibut F. (2015). Les nouveaux étudiants, d'hier à aujourd'hui. Dossier de veille de l'IFE, n°106, décembre. Lyon : ENS de Lyon.

Foucault, M. (2001). *L'herméneutique du sujet*. Paris : Le Seuil/Gallimard.

Loiola, F. A. & Romainville, M. (2008). La recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Où en sommes-nous ? *Revue des sciences de l'éducation*. 34(3), 529-535.

Loizon A. & Mayen P. (2015). Le cours magistral en amphithéâtre. Une situation d'enseignement perturbée par les instruments. *Distances et médiations des savoirs*. 9.

Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant*. Paris : Fayard.

Mots-Clés: pédagogie universitaire, coopération, affects, subjectivation, éthologie

Variation pédagogique pour une formation à l'agroécologie.

Jean-Claude Gracia * ¹

¹ Education, Formation, Travail et Savoirs (EFTS) – École Nationale de Formation Agronomique - ENFA – Université de Toulouse II - Maison de la recherche UMR EFTS 5, allées Antonio-Machado F - 31 058 Toulouse Cedex 9 Ecole Nationale de Formation Agronomique UMR EFTS BP 22687 2 route de Narbonne 31 326 Castanet Tolosan cedex, France

L'exploitation du lycée agricole, lieu d'expérimentations agroécologiques, est un levier d'innovations pédagogiques.

Dans un contexte de transition écologique et agroécologique (Altiéri, 1983), cette recherche vise à produire des connaissances pour l'éducation et la formation en situation d'incertitude.

Dans une perspective d'accompagnement du changement lié à la transition agroécologique, il s'agit d'observer une innovation pédagogique contextualisée à l'exploitation d'un lycée agricole, le renouvellement des pratiques des différents acteurs de l'apprentissage et de l'enseignement de l'agroécologie (Abernot, 2013).

Si l'exploitation agricole est un lieu de mise en œuvre de l'expérimentation et de la démonstration agroécologique alors elle devient un vecteur pédagogique d'accompagnement du changement.

Une approche praxéologique est développée pour repérer, les meilleures forces d'action, la variabilité pédagogique en lien avec les ateliers de l'exploitation agricole. La visée est transformative et de construction de sens. Le modèle de l'interaction contextualisée (Bru, 2015) permet d'étudier les variables pédagogiques. Les objets d'études portent sur les freins, les leviers à l'apprentissage agroécologique ainsi que sur la variation pédagogique mise en œuvre.

Pour " formaliser " l'innovation pédagogique un processus de recherche intervention, est entrepris dans un contexte de rénovation des diplômes et du renouvellement du module d'initiative locale (MIL) des étudiants du brevet de technicien supérieur agronomie, productions végétales (BTS APV). Ce MIL se caractérise par la réalisation d'essais sur la " plateforme agroécologie " de l'exploitation du lycée d'Auzeville, lycée agricole péri-urbain de Toulouse.

L'approche méthodologique retenue conduit à la réalisation d'observations des conditions de l'apprentissage lors des expérimentations réalisées par les étudiants dans le cadre du MIL. En petits groupes, en situation de " recherche-action ", les étudiants vont devoir co-concevoir les protocoles, co-conduire la réalisation d'essais, produire des résultats et les communiquer aux pairs (autres étudiants, d'autres filières et/ou d'autres établissements) puis aux experts (professeurs, professionnels, chercheurs). Une observation participante, puis des entretiens semi-directifs sont réalisés auprès d'étudiants de BTS APV. Les représentations des différents acteurs de la situation seront envisagées. Un questionnaire pourra être adressé à d'autres équipes et leurs étudiants.

Les résultats envisagés par cette recherche visent à rendre compte des conditions de l'accompagnement du changement agroécologique :

*Intervenant

- identifier les variables de l'action formatrice, les dynamiques d'expérimentation agroécologique en lien avec l'exploitation du lycée,
- puis décrire comment les lycées agricoles se servent différemment de l'exploitation,
- et ainsi, contribuer, au dispositif de formation des formateurs dans l'enseignement professionnel agricole.

Bibliographie :

Abernot, Y. & Eymery, C. (2013). Le changement en éducation et formation : un mot à la mode, une réalité socioéducative, une préoccupation scientifique ? Dans V. Bedin, (dir.), *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation* (p. 53-71). Paris, France : L'Harmattan.

Altieri, M.A. (1983, 1986). *L'agroécologie : bases scientifiques d'une agriculture alternative*. Paris, France : Debard.

Bru, M. (2015). *Les méthodes en pédagogie* (3e édition mise à jour). Paris: Presses universitaires de France.

Mots-Clés: transition agroécologique, innovation pédagogique, représentation du changement, recherche intervention, accompagnement

L'analyse vidéo pour éclairer les pratiques d'accompagnement dans l'alternance : regard sur un processus de recherche participative

Claudia Gagnon ^{*† 1}

¹ Gagnon (CG) – Université sherbrooke, Faculté d'éducation, Canada

S'inscrivant dans le courant de la recherche participative (Couture, Bednarz et Barry, 2007), la recherche présentée ici concerne les pratiques d'accompagnement effectuées dans le cadre des stages en alternance-travail-études (ATE) par des enseignants de la formation professionnelle (FP) au secondaire au Québec. Alors que le ministère a émis des recommandations sur l'accompagnement des élèves et des processus pédagogiques à mettre en oeuvre (MELS, 2006) entre autres au regard de la préparation des élèves à la séquence en entreprise (départ en stage), de l'encadrement par l'école des élèves au cours du stage en entreprise (visites de stage) et de l'intégration de l'expérience au retour en milieu scolaire (retour de stage), l'arrimage reste difficile pour les acteurs qui disent ne pas savoir comment faire concrètement (Gagnon, 2008). Dans ce contexte, cette recherche visait d'une part à décrire les pratiques d'accompagnement mises en oeuvre, notamment en tentant de cerner des convergences et des divergences entre enseignants de divers programmes de formation professionnelle et des facteurs pouvant les expliquer, et visait également à soutenir la réflexion critique des enseignants à l'égard de leurs pratiques. Notre communication porte plus spécifiquement sur ce dernier élément, en voulant porter un regard sur le processus de recherche participative effectué et questionner l'apport de la vidéo dans la réflexion sur la pratique et le développement professionnel des enseignants au regard de l'alternance. A cet égard, deux types d'interventions ont été menés. Premièrement, des entrevues individuelles post-observations ont été réalisées auprès des neuf enseignants participants. A mi-chemin entre l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2003) et l'entretien de rappel stimulé à l'aide de séquences vidéo (Tochon, 1996), l'entrevue visait à décrire la pratique, à amener l'enseignant à se souvenir de ses pensées au moment d'agir (Calderhead, 1981) et à effectuer une analyse critique de sa pratique. Deuxièmement, deux journées dites de réflexion critique ont été réalisées en groupe. Menées suivant la structure des séminaires d'analyse de pratiques professionnelles (Campanale et Dessus, 2002ab), des séquences vidéo choisies en fonction des thèmes à travailler préalablement identifiés par les participants ont permis la confrontation entre les enseignants de leurs pratiques d'accompagnement, et les analyses ont été soutenues par différents apports théoriques proposant des pistes d'actions possibles. Alors que l'usage de la vidéo en recherche et pour la formation et le développement professionnel des enseignants est de plus en plus étendu (Gaudin, 2014 ; Yung et al., 2010 ; Tripp et Rich, 2012), plusieurs questions se posent quant aux dispositifs à mettre en place. Les résultats de cette recherche sur les pratiques d'accompagnement dans l'alternance permettent de voir certains apports et limites de cette méthodologie.

Type d'interrogation traitée

Cette communication questionnera la question transversale "comprendre", dans la mesure où la recherche participative soulève la question de l'autonomie du chercheur et des négociations qui se jouent avec les différents acteurs de la recherche. Ainsi, elle questionne les liens entre la recherche et la pratique, le rôle de la recherche dans la formation et le développement profession-

*Intervenant

†Auteur correspondant: Claudia.Gagnon2@USherbrooke.ca

nel des enseignants, le rôle du chercheur et des différents participants à la recherche dans une logique de recherche participative (Desgagné et Bednarz, 2005 ; Savoie-Zajc, 2007 ; Savoie-Zajc et Descamps-Bednarz, 2007 ; Vannier, 2011).

Mots-Clés: Pratiques d'accompagnement, Analyse vidéo, Alternance, Formation professionnelle, Séminaire d'analyse de pratiques professionnelles

Comparaison des facteurs qui contribuent et qui entravent l'implantation du TNI dans les classes du primaire et du secondaire au Québec

Alexandre Gareau ^{*† 1}, Sonia Lefebvre^{‡ 1}, Ghislain Samson^{§ 1}

¹ Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) – 3351, boul. des Forges, C.P. 500, Trois-Rivières, Québec, G9A 5H7, Canada

Au Québec, un vent technologique s'est propagé dans la plupart des écoles primaires et secondaires avec la venue de nombreuses technologies de l'information et de la communication (TIC), et ce, depuis 1990. À cet effet, le gouvernement du Québec a accéléré le processus en adoptant depuis 2011 une politique visant à implanter massivement des tableaux numériques interactifs (TNI) partout à travers les classes du primaire (5-12 ans) et du secondaire (12-17 ans). Le TNI est internationalement reconnu comme étant une innovation exploitée à géométrie variable dans les classes (British Educational Communications and Technology Agency, 2007). Cet engouement pour l'utilisation du TNI dans les classes amène toutefois à réfléchir sur les impacts possibles et réels d'une telle technologie sur les pratiques des enseignants, et par ricochet sur leurs élèves. L'arrivée de cet outil nécessite en effet d'y porter une attention particulière, notamment à partir des écrits scientifiques ayant traité ce sujet. Malgré le nombre limité d'études scientifiques portant sur le TNI (Winzenried, Dalgarno et Tinkler, 2010), il demeure que des constats fort pertinents ont été formulés jusqu'à ce jour. Selon l'étude de Somy'urk, Atasoy et 'Ozdemir (2009), 51 % des enseignants manqueraient de compétences dans l'utilisation des TIC et 49 % d'entre eux ne sauraient pas les exploiter de façon pédagogique, notamment le TNI. Certains facteurs tantôt positifs, tantôt négatifs, expliqueraient cette situation. Du côté des études de Somy'urk, Atasoy et 'Ozdemir (2009), on évoque entre autres comme facteurs positifs l'attitude de l'enseignant, l'accès au TNI, la formation dispensée et le soutien technique. En ce qui a trait aux facteurs négatifs faisant obstacle à l'utilisation du TNI, Al-Qirim (2011) et Somy'urk, Atasoy et 'Ozdemir (2009) font état de l'enseignant lui-même, du manque de connaissances et de formation ou encore des problèmes techniques, par exemple. Bien qu'intéressants, ces résultats proviennent d'études internationales et ne reflètent pas nécessairement la situation observée chez les enseignants québécois. Puisque peu d'études se sont penchées sur les facteurs rencontrés par ceux-ci, la présente communication a pour but de présenter les résultats d'une recherche (2012-2015) et de répondre à la question suivante : quels sont les facteurs qui influencent l'implantation du TNI dans les pratiques des enseignants québécois du primaire et du secondaire? À la suite d'une enquête menée en deux temps auprès d'enseignants du primaire et du secondaire (ntemps 1= 229; ntemps 2=159), ces derniers étaient appelés à répondre à deux questions ouvertes en lien avec les facteurs qui contribuent ou qui entravent l'implantation des TNI. Prenant appui sur la typologie de Raby (2004) qui distingue cinq catégories de facteurs influençant l'implantation des outils technologiques (contextuels, institutionnels, sociaux, personnels et pédagogiques), les données obtenues ont été analysées et ont permis de dégager des résultats pour les deux phases de la recherche. Parmi les résultats tirés de la phase 1, il semble que les facteurs d'ordre pédagogique,

*Intervenant

†Auteur correspondant: alexandre.gareau@uqtr.ca

‡Auteur correspondant: sonia.lefebvre@uqtr.ca

§Auteur correspondant: ghislain.samson@uqtr.ca

dont les besoins des élèves, l'interactivité possible, l'intérêt et la motivation des élèves pour les TIC prédominent au chapitre des unités de sens relevés (analyse de contenu) qui contribuent à l'implantation du TNI. Cette prédominance se reflète aussi pour les facteurs d'ordre contextuel qui incluent le temps, la formation, la disponibilité des ressources et l'accompagnement par les pairs. Du côté des facteurs qui entravent son implantation, les unités de sens qui prédominent sont d'abord d'ordre contextuel, dont les coûts associés à l'achat du matériel, l'entretien et la disponibilité du matériel. À cela s'ajoutent les facteurs d'ordre personnel comme le manque d'ouverture et d'intérêt de l'enseignant, sa résistance au changement et sa peur de la nouveauté. La présente communication sera l'occasion d'exposer le portrait des résultats des deux phases de la recherche. Puis, il s'agira de comparer les deux phases afin de mettre en évidence des similitudes et des différences par rapport aux résultats obtenus. À la lumière des écrits scientifiques recensés, quelques pistes de discussion seront également abordées. Au final, un retour permettra de porter un regard sur des facteurs formulés par les enseignants, lesquels contribuent ou entravent, l'implantation du TNI dans les classes du Québec. La discussion permettra de faire émerger des pistes de réflexion pour d'éventuelles études scientifiques. Les retombées de cette étude se veulent d'abord et avant tout compréhensives au regard des pratiques enseignantes qui exploitent TNI en classe, et ce, tant à l'école primaire qu'à l'école secondaire. Ces retombées amèneront le gouvernement du Québec à opter pour des choix judicieux dans la mise en œuvre d'une politique de l'École 2.0, et ce, dans un contexte sociétal que l'on sait, constamment en mouvance. Différentes prises de décisions pourront ainsi bonifier les formations initiale et continue actuelles de manière à mieux outiller les enseignants dans leur intégration du TNI en salle de classe.

Références:

Al-Qirim, N. (2011). Determinants of interactive white board success in teaching in higher education institutions. *Computers & Education*, 56(3), 827-838.

British Educational Communications and Technology Agency. (2007). *The Interactive Whiteboards, Pedagogy and Pupil Performance Evaluation: An Evaluation of the Schools Whiteboards Expansion (SWE) Project: London Challenge (Rapport de recherche)*. Coventry, Londres.

Raby, C. (2004). *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des TIC en classe*. Thèse de doctorat non publiée. Université du Québec à Montréal : Montréal, Canada

Somyürk, S., Atasoy, B., & Özdemir (2009). Board's IQ : What makes a board smart ? *Computers & Education*, 53(2), 368-374.

Winzenried, A., Dalgarno, B., & Tinkler, J. (2010). The interactive whiteboard : A transitional technology supporting diverse teaching practices, Charles Sturt University, *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(4), 534-552.

Mots-Clés: Tableau numérique interactif (TNI), Technologie de l'information et de la communication (TIC), Enseignant, Primaire, Secondaire, Facteurs, Pratiques enseignantes, Formation initiale, Formation continue

Travailler avec des élèves autistes avec une tablette numérique : évolution des schèmes de sens des enseignants

Philippe Garnier * ¹

¹ INS HEA - Grhapes – a – France

Résumé

Cadre de la recherche

Contexte

Bien que l'apprentissage avec les nouvelles technologies pour les enfants avec troubles du spectre autistique (TSA) ait été particulièrement popularisé ces dernières années, les recherches concernant ce domaine ne sont pas nouvelles. Colby, en 1973, avait utilisé des jeux informatiques pour faire progresser des élèves avec autisme.

En ce qui concerne les compétences académiques, même si plusieurs études ont été réalisées, certains auteurs soulignent des problèmes méthodologiques et un manque de données concluantes. Certaines stratégies se sont montrées intéressantes avec les élèves avec TSA, comme le feed-back immédiat, la prédictibilité dans les instructions, (Hume et al 2012). Cependant, pour pouvoir conclure par rapport à leur réelle plus-value, des auteurs préconisent de faire des études comparatives concernant les mêmes compétences avec des versions informatisées et des versions traditionnelles d'une approche pédagogique.

La capacité de nommer des objets est souvent difficile pour les enfants avec autisme, des difficultés sont de plus notées pour transférer des compétences dans un nouvel environnement (Handleman et al., 1979 ; Carr, 1980). Différentes stratégies ont été employées pour développer le vocabulaire des enfants avec autisme, et leur permettre de l'utiliser dans des contextes variés, comme l'emploi d'un tuteur virtuel (Bosseler & Massaro, 2003).

Cependant, ce n'est pas uniquement le numérique en soi qui peut faire progresser des élèves, mais son utilisation par les enseignants. Il s'agit là d'outils, leur utilisation pouvant être faite de manière multiple.

Question de recherche et cadre théorique

Aussi, nous nous intéressons particulièrement dans notre recherche, à l'utilisation de l'outil numérique, en l'occurrence la tablette numérique, pour les apprentissages. Pour des enseignants qui n'ont pas l'habitude d'utiliser ces outils numériques dans leurs pratiques, leur utilisation appelle à s'intégrer dans leurs pratiques pédagogiques habituelles.

Comment leur perception de l'intérêt des tablettes va-t-elle évoluer avec leur pratique ?

*Intervenant

Le cadre théorique employé est celui de l'apprentissage transformateur de Jack Mezirow (2001). Selon cet auteur, nos attentes sur le monde, qui sont en lien avec notre culture et notre éducation, peuvent être modifiées par des expériences transformatrices. Ces structures de sens comportent des schèmes de sens qui correspondent à des connaissances spécifiques, des croyances, des sentiments issus des interprétations de nos expériences.

Méthodologie et résultats attendus

Des interventions pédagogiques concernant l'apprentissage du vocabulaire et de la lecture, sont menées par trois enseignants, avec des élèves avec troubles du spectre autistique, à la fois avec une application sur tablettes numériques et à la fois avec un matériel similaire en papier, et avec un même nombre de séances entre les deux conditions. Les interventions se font à partir d'une base d'images et de mots/phrases

La cohorte est composée de 24 élèves de 7 à 13 ans avec un diagnostic d'autisme ou de Troubles du Spectre Autistique (TSA) ou de Troubles envahissants du développement (TED)

Les élèves sont divisés en trois groupes:

- groupe non lecteurs : l'intervention concerne l'apprentissage de vocabulaire
- groupe lecteurs débutants : l'intervention concerne l'apprentissage de la reconnaissance directe de mots
- groupe lecteurs confirmés : l'intervention concernera les inférences pour faire un lien texte/image

En début, milieu et fin d'expérimentation, le chercheur mène un entretien avec chacun des trois enseignants. À partir des transcriptions d'entretiens, une analyse par théorisation ancrée (Glaser & Strauss, 1967) est menée, visant à cerner les évolutions des schèmes de sens des enseignants, au sujet de l'usage et des intérêts spécifiques de la tablette numérique pour les apprentissages scolaires, notamment pour l'apprentissage du vocabulaire et la reconnaissance globale de mots.

question évoquée pour le thème transversal du congrès : Comment simultanément répondre aux questions des acteurs de terrain et aux exigences des revues de haut rang ?

Bibliographie

Carr, E. G. (1980). Generalization of treatment effects following educational intervention with autistic children and youth. In B. Wilcox & A. Thompson (Eds.), *Critical issues in educating autistic children and youth* (pp. 118–134). Washington, DC: Department of Education, Office of Special Education.

Colby, K. M. (1973). The rationale for computer-based treatment of language difficulties in nonspeaking autistic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 3, 254–260.

Glaser, B-G., & Strauss, A-L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago : Aldine.

Handleman, J. S. (1979). Generalization by autistic-type children of verbal responses across

settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, 273–282.

Hume, K., Plavnick, J., & Odom, S. L. (2012). Promoting task accuracy and independence in students with autism across educational setting through the use of individual work systems. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 2084 – 2099

Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience – Développer l'autoformation*. Lyon : Chronique sociale.

Mots-Clés: autisme, tablettes numériques, vocabulaire, enseignement spécialisé

a quoi servent les apprentissages acquis en prison lorsque les personnes détenues sont libérées ?

Régis Garrigues * ¹

¹ Garrigues – Aix Marseille Université – France

Comprendre :

Cette recherche s'origine des discussions entre formateurs. Nous pensions qu'il fallait mieux comprendre les stagiaires placés sous mains de justice, pour mieux les accueillir, mieux les " soutenir " au sens winnicottien du terme.

Évaluer :

Notre malaise venait de l'écart que nous constatons entre les apprentissages fait en prison par les stagiaires et leurs performances accomplies en centre de formation. D'autre part, nous constatons aussi que certains stagiaires en fin de parcours ETAPS, quittaient le centre de formation en n'ayant toujours pas la capacité d'utiliser, sauf de manière minimale, les apprentissages acquis en détention ou en centre de formation.

Il existe un risque de récurrence d'actes de plus en plus violents ou de déshérence grave ou de radicalisation.

Il s'agissait pour nous de comprendre et d'évaluer les besoins des stagiaires, leurs difficultés, les contradictions de certains stagiaires, qui ont passé plusieurs années en prison pour qu'ils évoluent vers une employabilité nécessaire à une insertion dans la société.

Proposer :

Le repérage des facteurs d'empêchement à l'utilisation des apprentissages étant fait, il nous a fallu proposer des solutions de remédiation. Mais, déjà, voir que la souffrance psychique est là, qu'elle est sous tendue par une économie et que cette souffrance demande pour être entendue et comprise, des outils nouveaux, des modes de pensée nouveaux. Les recherches de W. D. Winnicott (1973) écrites dans *Jeux et réalité. L'espace potentiel*, sont des pistes riches de possibilités. L'utilisation par les stagiaires de grilles d'auto-évaluation écrites est un premier pas qui permet au stagiaire de suivre son évolution.

L'auteur essaie de démontrer à l'aide d'entretiens effectués avec des personnes en cours de libération que les apprentissages en prison servent à maintenir ou à construire un narcissisme vivable pour le sujet et que libérée, la personne détenue, soit ne se souvient plus, soit refuse d'utiliser ses connaissances. Il semblerait que cela soit dû à ce que les connaissances acquises en détention servent, une fois dehors, d'étai au narcissisme du sujet et qu'elles ne puissent plus servir ce pour quoi elles ont été acquises.

*Intervenant

Dans notre pratique de formation, il n'est pas rare de rencontrer des stagiaires qui ont effectué, en milieu carcéral, un an ou deux ans de formation et qui se trouvent en fin de parcours carcéral ou en statut de peine aménagée, dans l'incapacité d'exercer le métier pour lequel ils se sont formés.

Nous avons voulu interroger cette incapacité d'exercer un métier, d'utiliser leurs connaissances, appris en milieu carcéral, alors que la personne détenue, une fois libre, est en situation de réinsertion dans la société.

Les entretiens se sont déroulés en établissement pénal, en centre de formation.

Nous avons traité le corpus de données recueillies de façon psychanalytique, ce qui n'est pas de la psychanalyse, écouter, privilégier la réalité psychique, le monde intérieur et contenir sans interpréter.

Notre hypothèse est celle-ci : les apprentissages en prison servent à colmater les atteintes à l'intégrité narcissique du sujet.

Ces atteintes à l'identité narcissique sont la conséquence, à l'intérieur de la détention comme à l'extérieur, d'un sentiment de honte, d'un sentiment de culpabilité, d'un traumatisme primaire.

Une des manières de penser le traumatisme primaire c'est de le penser non pensé. Non représenté car dépassant les capacités du sujet, au moment du traumatisme, à penser, à représenter les faits et les affects liés. Le sujet répète dans le présent le traumatisme vécu faute de pouvoir l'éprouver, de pouvoir le penser (Winnicott, 1989).

Le sentiment de honte qui apparaît dans les entretiens des personnes détenues, tient à un sentiment de ne pas être à la bonne place, ou de ne pas être à la hauteur de ce que le sujet pense qu'il faudrait qu'il fasse pour y être.

Le sentiment de culpabilité diffère du sentiment de honte en ce que le jugement et la sanction qui tentent de réparer le délit ou le crime, acquittent la dette. Dans la honte, la dette n'est jamais éteinte. La culpabilité, définie juridiquement et sanctionnée, peut apaiser momentanément la sensation de mal être, le sentiment de culpabilité. Peu d'action apaise le feu et la terreur de la honte.

Le passage de la honte que rien n'efface, à la culpabilité, s'effectue par l'acte ou la sublimation (Freud, 1914). Dans les deux cas, la Loi, le jugement de tous, fait sortir le sujet de l'aliénation à l'autre.

Dans les entretiens, les personnes détenues parlent souvent de la honte lorsqu'elles sont dehors, c'est à dire avant leur incarcération ou après leur incarcération. Et de la culpabilité lorsqu'elles sont dedans, durant leur incarcération.

Le traumatisme primaire, la honte et la culpabilité pré oedipienne sont intimement liés. Le traumatisme engendre la répétition. La honte demande un contenant (Bion, 1967), la culpabilité, une punition (Rank, 1926) ce qui peut entraîner, selon la position psychique, le recours à l'acte (C. Balier, 1996) ou le passage à l'acte (Raoult, 2008).

Protégées et contenues par les hauts murs, momentanément ignorées du reste de la société, et du regard des "gens", certaines personnes détenues sortent de la répétition et apprennent.

En milieu carcéral la possibilité des apprentissages dépend de l'intensité de la pulsion sadique face à la pulsion épistémophilique. La pulsion épistémophilique permet au sujet d'explorer son environnement pour découvrir et puiser des éléments l'autorisant à donner du sens à sa souffrance (F. Guignard Begoin, 1981).

A la fin de la peine, dehors, les personnes détenues retrouvent ce qu'elles ont quitté quelques années auparavant. C'est à dire une absence de protection et de contenant. C'est alors que les connaissances acquises en détention peuvent servir de protection et de contenant. En détention, les apprentissages et le travail permettent de résister à l'abrasement de l'absence de liberté et de construire une identité narcissiquement vivable. Ces connaissances, ces acquis serviront, lorsque la personne détenue sera dehors, à maintenir l'identité narcissique vivable.

De ce fait, ces connaissances théoriques ou professionnelles ne pourront pas servir ce pourquoi elles ont été acquises, c'est à dire pour étudier ou travailler. Sauf s'il y a la possibilité d'un tuteur, ou d'une structure tutrice qui permettent de continuer à construire cette identité lors d'activités narcissiquement valorisante.

BION W. R. (1967) *Réflexion faite*. Paris : PUF

GUIGNARD BEGOIN F. (1981) *Pulsions sadiques et pulsion épistémophilique*. In *La curiosité en psychanalyse*. SZTULMAN / FENELON. Privas

FREUD S. (1920) *Au delà du principe de plaisir*. Paris : PUF.

RANK O. (1926) *La genèse du sentiment de culpabilité*. " Conférence lue à la New York School of Social Work, à l'automne 1926 ", *Le Coq Héron* 4/2006 (n°187), p.59-66 URL : www.cain.info/revue-le-coq-heron-2006-4-page-59.htm.

DOI : 10.3917/cohe.187.0059.

RAOULT P. A. (2008) *Violence et passage à l'acte*. *Le journal des psychologues*, 10/2008 (n°263), p.18-22. URL : www.cain.info/revue-le-journal-des-psychologues-2008-10-page-18.htm.

DOI : 10.3917/jdp.263.0018.

ROUSILLON R. (1999) *Agonie, clivage et symbolisation*. Paris : P.U.F.

WINNICOTT W. D. (1973) *Jeux et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard

Mots-Clés: honte, culpabilité, traumatisme, narcissisme, pulsion sadique, pulsion épistémophilique

Enseignement explicite et réflexivité

Clermont Gauthier ^{*† 1}

¹ Clermont Gauthier – Université Laval, Canada

L'enseignement explicite commence à occuper une place de plus en plus importante en enseignement et en formation des enseignants. La raison tient sans doute à cet effort particulier mis, principalement par les chercheurs anglo-saxons au cours des dernières décennies, de cerner et de documenter rigoureusement sur le plan empirique, (ce que d'aucuns appellent des données probantes), des stratégies d'enseignement facilitant l'apprentissage des élèves. Ainsi, un modèle général d'enseignement, assez robuste sur le plan des fondements, a pu progressivement émerger (Rosenshine, 1986) et à faire partie de la formation des enseignants.

Cette approche d'enseignement présente un intérêt non seulement pour exposer des stratégies d'enseignement efficaces, mais elle permet également de contribuer à la réflexivité des enseignants en exercice et des étudiants en formation initiale à l'enseignement. Ce thème de la réflexivité, issu des travaux de Schön (1983, 1987), est en effet important car il a donné lieu à de multiples interprétations dans les pratiques de formation des facultés d'éducation. Ces dernières ont interprété de plusieurs manières le discours de Schön et ont mis en place différents dispositifs pour favoriser le développement de cette compétence. La présente communication vise, d'une part, à montrer les limites de certaines conceptions de la réflexivité et, d'autre part, à examiner la nature de la contribution possible de l'enseignement explicite à la réflexivité.

Titre du symposium dans lequel s'insère la communication: les pratiques d'enseignement efficaces et la réflexivité en question

Mots-Clés: enseignement explicite, réflexivité, formation initiale, formation continue

*Intervenant

†Auteur correspondant: clermont.gauthier@fse.ulaval.ca

A quelles questions cherchons-nous réponses...à propos du champ des curricula ?

Roger-François Gauthier * , Joël Lebeaume * † 1

¹ Laboratoire EDucation et Apprentissage (EDA) – Université Paris Descartes – 45, rue des Saints Pères 75270 Paris Cedex 06, France

Dans l'espace francophone, les recherches et travaux consacrés au(x) curriculum(s) se sont multipliés depuis le début des années 2000 comme en témoignent plus particulièrement les ouvrages collectifs publiés. Cette thématique émergente de recherche vise l'intelligibilité des réformes contemporaines, aussi bien quant à leur élaboration, leur mise en œuvre et d'une façon moindre leur évaluation.

Le symposium vise à rendre explicites les options retenues par les chercheurs, à la fois dans leurs intentions et dans leurs problématisations. En ce sens, quels sont leurs enjeux scientifiques et socio-éducatifs et quel est, chez les chercheurs, essentiellement francophones, la nature des questionnements actuels, c'est-à-dire l'échelle de préoccupation et les points de vue à partir desquels les objets de recherche sont construits et investigués ainsi que les questions formulées à leur propos ?

Cet objectif est de l'ordre sinon de la revue de la littérature, au moins de la description argumentée. Celle-ci peut ensuite être mise en perspective, pour saisir et interroger la particularité des questionnements, les dialogues ou controverses scientifiques engagés, les tendances privilégiées... et leurs éventuelles relations à l'agenda des débats publics. Ainsi, cet essai interprétatif et le double travail descriptif préalable peuvent déboucher sur une discussion plus prospective, soulignant par exemple les zones d'ombre, les contraintes épistémologiques et méthodologiques des engagements des chercheurs, les conditions d'appropriation de leurs travaux par les administrateurs ou les policy makers.

Ainsi, ce symposium vise l'expression et la discussion de l'interrogation centrale du congrès AREF 2016 : " A quelles questions cherchent réponses les chercheurs " selon trois entrées :

" A quelles questions cherchent réponses ":

1. les chercheurs impliqués dans la réflexion sur la nature et l'organisation des contenus, et les concepts qui les organisent, y compris sur le versant de tout ce qui relève de l' " éducation ", au sens large, au sein des constructions curriculaires ?
2. les chercheurs qui s'intéressent au travail politique et technique d'élaboration (au niveau national comme à des niveaux décentralisés) relatif au curriculum, ainsi qu'aux relations entre contextes, curriculum et acteurs qu'ils s'agissent des experts, des chercheurs, des administrateurs, des enseignants ou des élèves ?
3. les chercheurs qui s'intéressent aux impacts des décisions curriculaires et des options programmatiques sur l'inclusion et les progrès des élèves dans leur diversité (accessoirement sur

*Intervenant

†Auteur correspondant: joel.lebeaume@parisdescartes.fr

ceux de l'éducation et de l'enseignement scolaires) ?

Mots-Clés: Curriculum, savoirs, disciplines, apprentissages, didactique

De l'égalité formelle professionnelle entre les femmes et les hommes à l'égalité réelle : de nouveaux enjeux pédagogiques et psychosociaux

Christine Gautier Chovelon * ¹

¹ équipe d'accueil de l'université aix-marseille 1 (Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation) – Aix-Marseille Université - AMU – 32 rue Eugène Cas 13248 Marseille cedex 04, France

Intéressée par la problématique de la coopération en tant que processus innovant, je me suis efforcée dans le cadre de mes travaux de thèse en sciences de l'éducation à mettre en valeur les conditions de surgissement et de mise en visibilité d'un travail collectif porteur de créativité des directrices de crèche. Les résultats de ces travaux ont permis de montrer que celle-ci s'opérait dans un déplacement de l'équipe vers des collectifs à géométrie variable qui accueillaient la créativité des acteurs en établissant de nouveaux modes de communication accés sur la réciprocité malgré la dissymétrie des statuts. Pour expliciter ce processus, je me suis inscrite dans une démarche de recherche pluridisciplinaire en convoquant à la fois les sciences de l'éducation et les sciences du travail, notamment à travers les travaux de la psychodynamique du travail et de l'ergologie. Ces travaux m'ont amenée par la suite dans un double positionnement de praticien chercheur à m'intéresser à la problématique de l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes et aux difficultés culturelles de mise en œuvre dans les organisations. Le poids des stéréotypes sexistes demeure et favorise des processus de construction des inégalités en amont. Ils peuvent devenir des facteurs de risque à la fois pour la santé des personnes et des organisations. Depuis quelques années, la lutte contre les discriminations entre les femmes et les hommes et la prévention des risques psychosociaux sont devenues des causes d'intérêt général pour les institutions. La notion de "risques psychosociaux" s'est imposée dans le paysage social pour devenir un enjeu de santé au travail. La prise en compte de cette complexité, nous amène dans cette communication à s'attacher à mettre à jour des "causalités locales" (Daniellou, 2013) pour montrer que les stéréotypes sexistes peuvent devenir une "nouvelle catégorie de risques associés aux conditions de travail regroupant le stress, le harcèlement, la dépression, la souffrance, l'épuisement professionnel, voire les discriminations et le suicide" (Lerouge, 2009, p.70). Et pour que ces stéréotypes deviennent des atouts pour une innovation créatrice, il faut pouvoir les déconstruire et en accepter les différences. Nous avons expérimenté un travail de mise en image des représentations de l'égalité professionnelle dans le cadre d'une stratégie d'apprentissage qui est celle du "Penser autrement". L'utilisation du langage symbolique et métaphorique a permis de construire cet "espace mixte coopératif" et de le définir comme un réceptacle fécond favorisant la coopération des activités conceptuelles et d'imagination pour un regard neuf des images du masculin, féminin. De ce fait, l'individu ne se trouve pas enfermé dans la solitude, l'intelligence dont il fait preuve au quotidien pourra être rendue visible, discutée avec ses collègues, sa hiérarchie au sein d'espaces de discussion et de communication. Le passage de l'égalité formelle à l'égalité réelle serait conditionné à la création d'un environnement institutionnel sain et décent qui nécessite un travail sur les représentations individuelles et collectives et une prise de conscience des méfaits d'un modèle managérial patriarcal, terreau de RPS qui repose sur une définition archaïque des

*Intervenant

rôles sociaux. Notre démarche tente de concilier explication, compréhension, et analyse de la conjonction de ces deux facteurs de risque et d'expérimenter un processus de construction de ce nouvel espace mixte relationnel.

Mots-Clés: égalité professionnelle, mixité, risque psychosocial, coopération, innovation

L'engagement en formation des adultes retraités

Nathalie Gavens ^{*† 1}

¹ Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Education et de la Communication (EA2310) (LISEC)
– Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique – France

L'interrogation proposée dans cette communication fait suite à un travail de recherche en cours, dans le cadre d'un projet IDEFI. La recherche en question porte sur la formation des adultes retraités, dans un projet de tutorat intergénérationnel en contexte transfrontalier. Le projet de tutorat intergénérationnel vise à un accompagnement proposé par les adultes à la retraite envers les étudiants de l'Université, autour de compétences sociales et expérientielles acquises dans un contexte transfrontalier (Kern et al., 2016). La question de ce travail de recherche porte sur la capacité des adultes retraités à identifier leurs compétences et à les transmettre. Pour ce faire, nous proposons aux tuteurs une formation dont les contenus sont discutés et construits entre chercheurs et futurs tuteurs (cercles de recherche, Persson, 2009). Une des questions soulevées par la formation aux fonctions de tuteurs concerne l'engagement ou le non-engagement des adultes retraités dans la formation. C'est de ce point dont nous allons plus précisément débattre dans cette présentation.

Pour aborder ce questionnement, nous faisons appel aux théories qui associent l'engagement en formation à la motivation, notamment la théorie de l'autodétermination proposée par Deci et Ryan (2002). La TAD n'a que très peu été étudiée auprès des adultes âgés malgré l'éclairage pertinent qu'elle permet d'apporter à la compréhension de ce groupe d'âge (Altintas et Guerrien, 2014). Par ailleurs, les travaux d'Altintas, Majchrzak, Leconte et Guerrien (2010) établissent un lien clair entre la motivation et l'engagement dans des activités de loisirs. Cependant, il est à noter que l'âge moyen de la population étudiée dans cette recherche est d'environ 83 ans. Or, les adultes avec lesquels nous allons initier le tutorat intergénérationnel sont des adultes plus jeunes, dont les caractéristiques peuvent se rapprocher de celles des adultes en activités. Sur cette population d'actifs, des recherches permettent d'établir un lien entre formation professionnelle et motivation. Vertongen, Bourgeois, Nils, de Viron et Traversa (2009) soulignent ainsi que lorsque l'apprenant se sent à l'origine de son choix (Deci & Ryan, 2000), qu'il se considère suffisamment compétent (Bandura, 1997) et qu'il établit un lien clair entre la formation et son projet (Nuttin, 1980), alors il est motivé à s'engager en formation.

Nous pouvons alors nous poser la question de l'engagement des apprenants lorsqu'ils ne sont pas dans un objectif de formation professionnelle, mais qu'ils ne sont pas non plus dans le cadre d'activités de loisirs. Qu'en est-il des trois besoins conduisant à une motivation autodéterminée chez le public d'adultes retraités ? Sur quels points ces besoins se distinguent-ils entre les adultes retraités s'engageant dans la formation aux fonctions de tuteurs, comparativement aux adultes ne s'y engageant pas ?

Ce questionnement s'inscrit dans le thème transversal "comprendre" dans la mesure où il se trouve au carrefour de deux disciplines, à savoir la psychologie et les sciences de l'éducation. L'objectif de ce travail de recherche est de mobiliser les outils de mesure élaborés par des psycho-

*Intervenant

†Auteur correspondant: nathalie.gavens@uha.fr

logues afin de répondre à un questionnaire lié à la formation. Afin de comparer les caractéristiques des adultes s'engageant dans la formation et ceux qui ne s'y engagent pas, nous évaluerons les caractéristiques cognitives (mémoire de travail, raisonnement etc.) et conatives (motivation) des deux groupes d'adultes. Nous nous attendons à ce que ces mesures offrent des indicateurs pertinents pour la mise en place de séquences de formation à destination des adultes retraités.

Références

Carré, P. (1998). Motifs et dynamiques d'engagement en formation. Synthèse d'une étude qualitative de validation auprès de 61 adultes en formation professionnelle continue. *Éducation Permanente*, 136, 119-131.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University Rochester Press.

Kern, D. Durat, L., & Gavens, N. (2016). Éléments constitutifs de la fonction de retraités tuteurs auprès d'étudiants dans un contexte transfrontalier. *Education permanente*, 206, 171-180.

Kolligian, J. (1990). Perceived fraudulence as a dimension of perceived competence. In R. J. Sternberg & J. Kolligan (Eds.), *Competence considered* (pp. 261-285). New Haven, CT: Yale University Press.

Mots-clés

Engagement-Adultes retraités-Motivation

Mots-Clés: Engagement, Adultes retraités, Motivation

Transformation des paradigmes d'enseignement : accompagner et individualiser dans l'enseignement agricole

Christian Germier ^{*† 1}

¹ UMR EFTS (UMR EFTS) – Université de Toulouse Paul Sabatier – Université de toulouse, France

Parmi les enjeux sociaux majeurs, les questions de l'individualisation des parcours et de l'accompagnement de chacun dans son projet de vie traversent et transforment les rapports entre les professionnels et les publics concernés. D'un point de vue sociétal, la prise en compte de la personne au plan biographique semble prendre le pas sur la reconnaissance de l'individu social (Gauchet, 2005), pour le bien de chacun disent certains, pour le malheur de tous avancent d'autres. Le chercheur qui s'engage dans l'étude de ce fait social dans le champ éducatif se heurte rapidement à la question de la relation entre la nature du métier d'enseignant (son histoire, ses valeurs, ses composantes disciplinaires et organisationnelles) et la prise en compte des évolutions sociétales dans les politiques éducatives (Lessard et Carpentier, 2015).

La première question à laquelle nous tenterons de répondre est la suivante : enseigner et accompagner (au sens de Paul, 2004) constituent-ils des paradigmes professionnels irréductibles l'un à l'autre ou assiste-t-on à une évolution contrainte du paradigme d'enseignement ? Les points de vue de la recherche, de l'institution et des acteurs seront alors croisés. Sur un terrain marqué par cette interrogation, les "allant-de-soi" s'effacent rapidement pour laisser place à une empirie mouvante marquée par l'incertitude.

Notre enquête ethnographique auprès de deux collectifs d'enseignants enjoins de mettre en œuvre les dispositifs d'accompagnement individualisé pour tous les élèves dans un lycée agricole a montré toute la difficulté de rester "au contact" de tous et notamment de ceux qui y adhèrent peu ou pas et de ceux qui pensent avoir réussi l'équilibre entre le penser et le faire. Cette contribution s'appuiera sur les éléments empiriques consignés dans notre cahier de recherche entre décembre 2012 et octobre 2013.

D'abord conscients du besoin d'un regard extérieur sur leurs pratiques collectives de mise en œuvre des dispositifs prescrits et pour certains d'une clarification sur leur positionnement par rapport au principe même de l'individualisation, ces enseignants ont, en cours de recherche, sollicité le chercheur pour un travail collaboratif, une enquête auprès des élèves. Nous nous efforcerons d'expliquer comment le montage à deux voix (chercheur et acteurs) d'un questionnaire destiné aux élèves, l'accord construit autour de la tenue de focus-group d'élèves pris en charge par le chercheur et la restitution des résultats sous forme de rapports écrits et oraux n'a pas toujours permis aux acteurs, selon notamment la relation qu'ils déclaraient entretenir avec les enjeux des dispositifs, d'étayer ou de renouveler leurs pratiques professionnelles, effet pourtant escompté de la collaboration chercheur-enseignants.

Gauchet, M. (2005). La condition historique. Paris : Gallimard.

*Intervenant

†Auteur correspondant: chgermier@gmail.com

Lessard, C & Carpentier, A. (2015). Politiques éducatives. La mise en œuvre. Paris : PUF.
Paul, M. (2004). L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique. Paris : L'Harmattan.

Mots-Clés: enseignement, individualisation, accompagnement, paradigme, recherche collaborative

Il n’y a pas d’âge pour apprendre !

Hélène Geurts ^{*† 1}, Marie-Claire Haelewyck^{‡ 1}

¹ Service d’Orthopédagogie Clinique - UMONS – Belgique

Les questions traversant notre recherche expérimentale émergent d’un constat pédagogique selon lequel les étudiants inscrits en faculté de Psychologie et des sciences de l’Education (FPSE) s’intéressent peu à la question de l’avancée en âge. Plusieurs hypothèses justifient cette observation et sont fréquemment associées au principe d’âgisme, discrimination fondée sur des critères d’âge (Butler, 1969). En effet, des auteurs observent, faute notamment d’une connaissance des processus en exergue (Boudjemadi et Gana, 2009), une assimilation de la vieillesse au déclin, aux maladies anxigènes (Adam et al., 2013) ainsi qu’une limitation des projections en vue de canaliser ses propres angoisses (Dozois, 2006). Châtel (2008) et Viriot Durandal (2012), quant à eux, dénoncent l’existence, d’une ” police des âges ” nous contraignant à penser la société à travers ce prisme de l’âge inscrit d’une vision majoritairement défectologique.

Cet intérêt restreint des étudiants peut néanmoins s’avérer paradoxal. En effet, maintenant plus que jamais, nous présentons la perspective individuelle d’appartenir un jour à la catégorie des ” aînés ”, faisant de l’âgisme une potentielle lutte contre soi-même. En outre, la Belgique est marquée par des évolutions sociodémographiques sans précédent, contribuant à l’émergence de défis internationaux en matière d’accompagnement et d’éducation tout au long de la vie (Rochman et Tremblay, 2010). Dans ce contexte, de nouvelles perspectives professionnelles et d’employabilité émergent dans ces secteurs initialement décrits comme surreprésentés. De fait, les politiques publiques prônent désormais davantage la promotion de la santé et soulèvent l’intérêt de développer de nouveaux métiers du vieillissement dans une société traversée par un taux de chômage alertant. Or, il a été démontré que l’âgisme est significativement corrélé au faible intérêt des étudiants à s’orienter vers des études et des professions destinées à la population vieillissante (Chippendale & Boltz, 2015), la pénurie actuelle et croissante du personnel gériatrique en constituant une illustration majeure (KCE, 2015).

Ce questionnement a dès lors conditionné notre recherche poursuivant l’objectif de collecter les représentations des étudiants de la FPSE de l’UMONS à l’égard de la population vieillissante. A ce titre, un questionnaire composé d’items ouverts et fermés est diffusé de sorte à étudier leur propension à témoigner d’âgisme et ce, à l’aide d’une analyse pluri-méthodologique. En effet, notre questionnaire d’enquête se compose de zones d’évocation libre (Abrieu, 2003) et hiérarchisée où le sujet se positionne quant au regard qu’il porte sur l’aîné, le vieillissement démographique et la perception relayée par la société à l’égard de l’avancée en âge. Ces données feront l’objet d’une analyse prototypique et d’une analyse des similitudes (ADS) réalisées à l’aide du logiciel IRaMuTteQ. En effet, l’analyse prototypique, descriptive et exploratoire, a pour dessein de dégager l’organisation du contenu de la représentation et ce, en prenant simultanément en compte la fréquence du mot usité et son rang moyen d’apparition (Roussiau & Valence, 2013). L’ADS, quant à elle, vise à identifier les co-occurrences de sorte à statuer quant à l’organisation des relations, des communautés lexicales en vigueur et à les modéliser sous la forme d’une arborescence (Salone, 2013). L’échantillon occasionnel sera également invité à compléter l’échelle

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: Helene.geurts@umons.ac.be

[‡]Auteur correspondant: Marie-Claire.Haelewyck@umons.ac.be

psychométrique FSA-14 (Boudjemadi & Gana, 2009) visant à recueillir les données auto rapportées inhérentes au versant explicite du processus d'âgisme. Ces données quantitatives, quant à elles, relèveront de la statistique descriptive et seront comparées sur base de données signalétiques préalablement identifiées, en ce compris le suivi préalable d'une formation gérontologique.

Ainsi, notre présentation mettra en perspective l'articulation établie entre la formation, la recherche et les perspectives de terrain et ce, selon une approche interdisciplinaire. En effet, tel qu'explicité supra, notre question de recherche émane d'observations personnelles selon lesquels nous sommes, comme tout un chacun, toute profession confondue, inscrit dans un processus d'avancée en âge. Au-delà de ce vécu subjectif, la littérature scientifique démontre l'impact pluriel et potentiellement défectologique du regard social porté sur l'atteinte du seuil de la vieillesse. Face à ces constats, notre question souhaite mettre à l'étude l'effet occasionné de ces perceptions sur l'orientation professionnelle d'étudiants et chercheurs ayant la possibilité de s'orienter vers un secteur en essor. Nous expliciterons dès lors la méthodologie employée en vue d'apporter des éléments de réponse pluriels à nos constats et exposerons notre réflexion quant à l'intégration des conclusions émises en vue, non pas de laisser notre question en suspens, mais d'en assumer la complexité traduite par les actions pragmatiques qui en émaneront.

Bibliographie

Adam, & al. (2013). L'âgisme et le jeunisme : conséquences trop méconnues par les cliniciens chercheurs ! *Revue de neuropsychologie*, 5 (1), 4-8.

Abric J.C. (2003): L'analyse structurale des représentations sociales. In S. Moscovici et F. Buschini (Eds.), *Les méthodes des sciences humaines* (pp. 375-392). Paris : Presses Universitaires de France.

Boudjemadi, V., & Gana, K. (2009). L'âgisme : Adaptation française d'une mesure et test d'un modèle structural des effets de l'empathie, l'orientation à la dominance sociale et le dogmatisme sur l'âgisme. *Revue Canadienne du Vieillissement*, 28(4), 371-389.

Butler, R.N. (1969). Age-ism: Another form of bigotry. *Gerontologist*, 9, 243-246.

Châtel, V. (2008). *Le temps des politiques sociales*. Fribourg : Academic Press Fribourg.

Chippendale, T. & Boltz, M. (2015). Living Legends : Students' Responses to an Intergenerational Life Review Writing Program, *Journal of the American Geriatrics Society*, 63(4), 782-788.

Dozois, E. (2006). *Ageism : A review of the literature*. Calgary Health Region, Healthy Aging Committee, 29 p.

KCE (2015). *Synthèse : approche gériatrique globale : rôle des équipes de liaison interne gériatrique*. [En ligne] : https://kce.fgov.be/sites/default/files/page_documents/KCE_245Bs_Aproche_geriatrique_globale_Synthese.pdf

Rochman, J. & Tremblay, D.G. (2010). Le soutien à la participation sociale des aînés et le programme " ville amie des aînés " au Québec (Note de recherche no 2010-5 de l'ARUC sur la gestion des âges et des temps sociaux). Montréal : ARUC-GATS.

Roussiau, N. & Valence, A. (2013). Interdépendance et transformation des représentations sociales en réseaux. *Revista CES Psicología*, 6(I), 43-59.

Salone, J.J. (2013). Analyse textuelle avec IRaMuTeQ et interprétations référentielles des programmes officiels de mathématiques en quatrième. *Sciences-croisées*, 13, 1-13.

Viriot Durandal, J. P. (2012). Le " pouvoir gris " du lobbying au pouvoir sur soi. ", *Gérontologie et société* 4, (143), 23-38. DOI : 10.3917/gs.143.0023.

Mots-Clés: âgisme, gérontologie sociale, formation, Iramuteq

La durée de vie des psychologues en soins palliatifs ? Entre histoire de vie et formation du psychologue.

Emilie Ghyssens * ¹

¹ Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN) – Université de Nantes : EA2661 – Chemin de la Censive du Tertre BP 81227 44312 Nantes cedex 3, France

Voilà un titre bien provocateur pour questionner une réalité de terrain : comment faire pour travailler dans une clinique de l'extrême où l'on se confronte à l'accompagnement des personnes mourantes, quand la mort et le chagrin sont une rencontre quotidienne. Comment y perdurer sans pour autant se perdre ?

A l'heure où les problématiques de burn-out émergent régulièrement dans notre société, est-ce que les soignants et les psychologues ne sont pas en première ligne et donc d'autant plus exposés à la fragilité et à l'épuisement professionnel ? D'autant que la société, selon la théorie de Bauman Z., est "une société liquide" dans laquelle l'être humain tente de trouver sa place, mais où il est consommé, utilisé et jeté au gré des besoins des institutions. Le psychologue doit faire face à la précarité du travail et du temps de travail, cumulant, au mieux, quelques temps partiels. Cette réalité ne lui permet pas toujours de "choisir" ses postes.

C'est dans le cadre de ma thèse en Sciences de l'Education que j'ai pu commencer à questionner la place et la "durée de vie" des psychologues en soins palliatifs. Cette recherche vient d'un double questionnement : un questionnement personnel émergeant après plusieurs années de pratique dans ce service, et un questionnement plus global abordé par le Collège National des Psychologues en Soins Palliatifs, tentant de mettre en place un référentiel des pratiques, et qui, par voie de conséquence, interrogeait la formation des psychologues en soins palliatifs.

A la lumière des récits de vie et de leur fonction formatrice développée par G. Pineau, mon travail de recherche se base sur la rencontre avec des psychologues exerçant en soins palliatifs. En utilisant des entretiens clinique-dialogique (Lani-Bayle, 2010), la rencontre avec les psychologues va permettre une co-construction de savoir permettant de faire émerger une compréhension du processus de construction identitaire du psychologue. Cette co-construction permet la réflexion individuelle par rapport à son propre récit de vie venant expliciter un choix professionnel et la réflexion plus globale concernant la formation des psychologues, qui consisterait à s'interroger sur l'importance d'avoir vécu des situations pour pouvoir les accompagner.

Certains patients nous exposent clairement la problématique : *"Vous ne pouvez pas comprendre, vous ne vivez pas ce que je vis"*, qui fait écho au discours d'un des psychologues rencontré : *"Et la seule vraie question - qui n'est pas vraie que pour les psychologues, d'ailleurs - : est-ce que j'ai suffisamment vécu dans ma vie pour faire du palliatif ? Est-ce que j'ai une assise clinique suffisamment stable pour pouvoir m'autoriser à aller dans ce domaine là ?(...). Est-ce que j'ai la possibilité d'avoir un regard distancié sur les situations ?"*.

Alors, il faut bien puiser dans une expérience intime faisant référence à la notion d'éprouvé et du

*Intervenant

vécu des épreuves pour transformer son histoire en un cadre référentiel permettant d'accompagner les personnes en fin de vie. Ainsi, la mort ne sera jamais un espace d'expérience pour soi, ce n'est que celle des autres à l'image de Jankélévitch qui évoque cette question dans la mise à distance de l'autre par le "Il". Le "Je" devenant la mort de soi et par conséquent, l'espace a ne pas expérimenter ou le plus tard possible.

Cette question de recherche a donc plusieurs implications personnelles, la première étant en lien avec ma propre pratique en soins palliatifs, alors même que je décidais d'y mettre un terme au moment où je commençais ce travail de recherche. La réalité que j'y ai vécue et l'histoire qui m'y a menée sont des éléments déclencheurs importants de mon parcours de formation, formation qui s'achève ou commence avec ce doctorat ...

Mon statut de jeune chercheur en reprise d'études ne dépendant d'aucun financement me permet d'explorer un champ novateur indépendant de toutes contingences politico-universitaires. Ainsi mon travail souhaite faire émerger une réflexion sur la formation des psychologues et, peut-être, apporter un éclairage sur la fonction formatrice de la réflexivité sur sa propre histoire de vie. Cette fonction est déjà utilisée par les psychothérapeutes lorsqu'ils font leur formation par supervision, mais qu'en est-il de la nouvelle formation universitaire des psychothérapeutes ? Formerons-nous des théoriciens de la thérapie qui ne seront pas à même de relier la théorie à l'éprouvé, à la personne, c'est à dire à soi ou l'autre ?

Jankélévitch V. (1977), *La mort*, Malherbes : Flammarion, coll Champs Essais.

Pineau G., Lani-Bayle M., Schmutz C. (2011), *Histoires de morts au cours de la vie*, Paris : l'Harmattan.

Bauman Z. (2013), *La vie liquide*, Paris, Pluriel.

Mots-Clés: psychologue, soins palliatifs, récit de vie, mort, formation

L'inflation des stages, une composante et un symbole des apories de la société française

Dominique Glaymann * ¹

¹ Laboratoire interdisciplinaire d'étude du politique Hannah Arendt Paris Est EA 7373 (Lipha Paris Est) – Upec et Upem – Université de Créteil Bâtiment T Bureau 131 61 avenue du Général de Gaulle 94000 Créteil, France

Sans donner dans l'idéologie décliniste, force est de noter que la société française accumule des difficultés à résoudre un certain nombre de problèmes en matière d'emploi, d'insertion professionnelle et de formation. Non seulement la relation formation/emploi demeure " introuvable " (Tanguy, 1986 ; Vincens, 2005), mais on observe l'inefficacité récurrente des solutions imaginées pour traiter le chômage de masse durable et plus spécifiquement le chômage des jeunes à leur sortie de formation initiale.

Nous nous proposons alors de chercher des éléments de réponse à trois questions : Pourquoi un recours très fréquent aux stages a-t-il constitué l'une des voies privilégiées pour améliorer l'insertion des futurs diplômés ? Dans quelle mesure les conséquences de ces choix sont-elles éloignées des objectifs recherchés ? Jusqu'à quel point l'incapacité à améliorer e cette façon l'emploi des jeunes est-elle une spécificité française ? Au passage, nous serons amenés à questionner la pertinence de l'objectif de professionnalisation et l'efficacité des moyens mis en œuvre.

Dispositif pédagogique potentiellement très fécond, le stage a fait en France l'objet d'une instrumentalisation de plus en plus répandue au service d'une professionnalisation des études présentée comme un objectif majeur (Rose, 2014), notamment après que la loi LRU de 2007 l'ait promue au rang des missions explicites de l'enseignement supérieur.

Si nous pensons que des stages correctement pensés, organisés, encadrés, évalués et analysés peuvent enrichir la formation académique, dynamiser la socialisation et alimenter la construction des projets et des réseaux professionnels, nous ajoutons que cette perspective suppose une qualité des stages et donc le recours à d'importants moyens qu'il est inutile et impossible de multiplier en nombre et en durée. Or, confrontés à une demande sociale parfaitement légitime face aux difficultés d'entrée et surtout de stabilisation des jeunes diplômés dans l'entrée, les pouvoirs publics ont, dans une vision court-termiste (Rosa, 2010), laissé faire puis incité l'essaimage des stages dans les cursus scolaires et universitaires, ce qui a alimenté une série d'effets nocifs aux niveaux de la formation, de l'insertion et de l'emploi des jeunes générations.

Ce questionnement nous conduira à montrer dans cette communication les gâchis auxquels conduit une gouvernance publique et privée de l'emploi, de la formation et de la relation formation/emploi basée sur des diagnostics mal posés, des solutions mal adaptées et des conséquences mal mesurées : gâchis du potentiel que constitue une jeunesse nombreuse et éduquée pour construire une société et une économie " de la connaissance " (UE, 1996), gâchis de dépenses publiques qui ne résolvent pas les problèmes qu'ils sont censés traiter, gâchis des stages qui en viennent pour beaucoup à être des pertes de temps et/ou des destructions d'emploi (à travers la substitution stages/emplois).

*Intervenant

Un premier objectif de cette intervention est de réfléchir, à travers le cas des stages, à 40 ans d'incapacité de la société française à résoudre cet ensemble de problèmes sociaux, économiques et politiques pourtant cruciaux pour le vivre-ensemble. Le second objectif sera de confronter au cours du symposium cette réalité à des exemples étrangers pour interroger le caractère plus ou moins exceptionnel de la France en la matière et pour chercher des solutions plus fécondes.

Références

Rosa H. (2010). Accélération. Une critique sociale du temps. Paris : La Découverte.

Rose J. (2014). Mission insertion. Un défi pour les universités. Rennes : PUR.

Tanguy L. (Ed.). (1986). L'introuvable relation formation-emploi : un état des recherches en France. Paris : La documentation Française.

Union Européenne (1996), " Enseigner et apprendre : vers la société cognitive ", Livre blanc.

Vincens J. (2005). " L'adéquation formation-emploi " in J.-F. Giret et al. Des formations pour quels emplois ? Paris : La Découverte, 149-162.

Mots-Clés: stages, demande sociale, gouvernance

Education au développement durable : quels effets sur les représentations et pratiques liées aux économies d'énergie chez les collégiens en France ?

Frédéric Glomeron * ¹, Evelyne Bois *

, Françoise Maguin , Mandarine Hugon

¹ Groupe de Recherche en Enseignement et Formation (GREF) – Université d'Orléans – France

Education au développement durable : quels effets sur les représentations et pratiques liées aux économies d'énergie chez les collégiens en France ?

A l'heure de la COP21, des agendas 21, des éco-gestes, la consommation d'énergie et son impact sur l'environnement et la santé sont au cœur des débats politiques, économiques, scientifiques et sociétaux. Dans la perspective d'une transition énergétique, les citoyens de demain doivent être formés et éduqués aux économies d'énergie inscrites dans une démarche de développement durable. Depuis 1977, le ministère de l'éducation nationale a introduit l'éducation à l'environnement, puis l'éducation au développement durable, dans les programmes scolaires avec de nombreuses circulaires (MEN, 1977, 2004, 2007, 2011, 2015).

L'éducation au développement durable, dont une composante est l'éducation à l'énergie, doit être intégrée à tous les niveaux de l'enseignement scolaire, de manière transversale (MEN, 2004). L'éducation est un levier privilégié pour former le futur citoyen, développer son esprit critique et ses connaissances, lui permettant de participer aux débats sociétaux. Pour cela, les enseignants doivent " *éduquer au choix* et non [...] *enseigner des choix* " (MEN, 2007). Malgré ces différents cadrages, les enseignants du primaire comme du secondaire se sentent souvent démunis, demandent des formations (Fortin-Debart et Girault, 2007 ; Pommier, 2009), et peinent à travailler la complexité et la transversalité avec leurs élèves (Leininger-Frezal, 2010). En effet, dans une première étude que nous avons menée sur les discours et pratiques des enseignants à l'égard des économies d'énergie, il apparaît que les enseignants de collège éprouvent des difficultés quant à la mise en place de situations d'apprentissage permettant l'acquisition de gestes efficaces. Ils se retranchent derrière les programmes et évoquent le manque de temps, de compétences et de formation (B'atchold *et al.*, 2014). 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 les enseignants. Pourtant, il apparaît indispensable d'outiller les élèves pour impulser un changement réel et durable de comportement (Bartiaux, 2009) et ainsi les inscrire davantage dans une " *société de modération* " (Moussaoui, 2007).

Nous nous centrons, dans la présente étude, sur le point de vue des élèves en questionnant leurs pratiques énergétiques, celles-ci pouvant être influencées par les apports scolaires et les transferts entre l'école et la vie quotidienne (Moussaoui, Bartiaux & Filliastre, 2009). Nous nous interrogeons, plus précisément sur les représentations sociales des élèves de 3ème relatives aux

*Intervenant

pratiques énergétiques du quotidien. En effet, influencées par les expériences et les relations sociales, les représentations sociales influencent à leur tour les attitudes, pratiques et comportements (Abric, 1994). Nous avons interrogé 257 élèves de 3ème sur cinq établissements (en milieu urbain, semi-urbain et rural) dans la région Centre Val de Loire. Le questionnaire " Représentations, Eco-gestes et Energie ", élaboré et validé spécifiquement pour cette étude, a permis de caractériser les représentations (questions ouvertes) et gestes des élèves ainsi que les pratiques familiales (échelles de Lickert), à partir d'analyses quantitatives (logiciel SPSS, version 2012) et qualitatives (longitudinale, transversale et lexicométrique à l'aide du logiciel ALCESTE version 2013, Reinert).

Il apparaît que les élèves interrogés possèdent des connaissances issues du milieu scolaire, mais également du milieu familial. Leurs représentations peuvent revêtir différentes échelles : locale et/ou globale et se différencier en fonction du genre, du lieu d'habitation et des pratiques familiales. Les élèves semblent généralement conscients des éco-gestes à mettre en œuvre et de leurs effets. Toutefois, un décalage semble exister entre cette prise de conscience initiée souvent par l'Ecole, les pratiques familiales et la réalité influencée par l'adolescence, un des " âges de la vie " (Garabuau-Moussaoui, 2009).

Ces résultats interrogent l'impact des pratiques enseignantes, notamment sur la manière d'envisager le transfert vers des pratiques quotidiennes durables auprès des collégiens et d'envisager ainsi leur capacité d'agir.

Regard réflexif sur la question de recherche

Dans un contexte sociétal où la prise de conscience de l'action de l'homme sur l'environnement est en constante évolution et après avoir intégré l'importance du transfert entre l'école et la maison, nous pourrions nous intéresser à l'évaluation en nous posant notamment les questions suivantes : Quelle méthodologie serait la plus appropriée pour faire face à la transdisciplinarité de ce thème qu'est l'éducation au développement durable et comment mesurer des effets sur le long terme ?

Références bibliographiques

Abric, J.C. DIR. (1994). *Pratiques sociales et Représentation*. Paris, PUF.

B'achtold M et al.(2014), Quelle progression dans l'enseignement de l'énergie de l'école au lycée ? Une analyse des programmes et des manuels. *RDST n°10* p 63-92

Bartiaux, F. (2009) *Changer les comportements individuels liés à l'énergie : problématisations et instruments politiques*. Défi Energie, Bruxelles.

Circulaire n° 77-300 du 29 août 1977 *Instruction générale sur l'éducation des élèves en matière d'environnement*.

Circulaire N°2004-110 du 8-7-2004. *Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD) – rentrée 2004*.

Circulaire N° 2015-018 du 4-2-2015. *Instruction relative au déploiement de l'éducation au développement durable dans l'ensemble des écoles et établissements scolaires pour la période 2015-2018*.

Garabua-Moussaoui, I. (2009) Vers une génération de la modération ? Pratiques, représentations et systèmes de consommation énergétique selon les âges sociaux. In Dobré, M. et Salvador, J. *Consommer autrement* (p253-265). Paris : L'Harmattan

Fortin-Debart, C. et Girault, Y. (2007). Pour une approche coopérative de l'environnement à l'école primaire – recherche exploratoire auprès d'enseignants du primaire. *Education relative à l'environnement. Vol. 6.* 97-117.

Moussaoui I. (2007), De la société de consommation à la société de modération : Ce que les Français disent, pensent et font en matière de maîtrise de l'énergie, *Les Annales de la recherche urbaine n°103, 0180-930-X*, pp.112-119

Moussaoui, Bartiaux & Filliastre (2009), Entre école, famille et médias, les enfants sont-ils des acteurs de transmission d'une attention environnementale et énergétique ? Une enquête en France et en Belgique... Burnay N., Klein A. (eds.), *Figures contemporaines de la transmission*, Namur, Presses universitaires de Namur.

Leininger-Frezal C (2010) Education à l'environnement vers le développement durable : enseignant en difficulté in Zélem M-C, Blanchard O. et Lecomte D. *L'éducation au développement durable de l'école au campus*, pp 123-129. Paris, L'Harmattan.

Pommier, M. (2009). L'éducation à l'environnement pour un développement durable vu par enseignants de collèges et de lycées. In F. Grumiaux et P. Matagne, *Le développement durable sous le regard des sciences et de l'histoire*, pp. 49-65. Paris : L'Harmattan.

Mots-Clés: Economies d'énergie – Education au Développement Durable – Eco citoyen – Représentations

Le rôle des directeurs et directrices d'école face aux discriminations ethnoraciales

Frédéric Glomeron * ¹

¹ Maître de Conférences, Université d'Orléans, GREF – Université d'Orléans – France

L'enjeu de l'égalité des chances qui intègre la question des inégalités ethno-raciales anime constamment le débat public et oriente les politiques publiques (Safi, 2013). Toutes les formes de discrimination s'opposent au principe républicain d'égalité et leur prévention est d'autant plus importante à l'École, lieu privilégié de l'enracinement des principes républicains et de l'apprentissage du "vivre ensemble" (DGESCO, 2010). Pour autant, "quand on analyse bien les choses, on voit que l'École a des postures discriminantes, a des dispositifs discriminants alors qu'elle pense bien faire ce qu'elle a à faire..." (Ifé, 2015). C'est pourquoi, récemment, la prévention et la lutte contre les discriminations ont été placées parmi les priorités. Des textes de référence (MEN, 2013) guident l'ensemble des acteurs, dont la loi d'orientation et de programmation de 2013 ou encore le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation qui souligne les valeurs de la République que les enseignants doivent faire partager. La prévention des discriminations présente dans la nouvelle version du socle commun de compétences (MEN, 2015), est également inscrite dans la formation du futur citoyen.

Les chefs d'établissement sont placés en première ligne dans la gestion des situations de discrimination et dans leur prévention. Dans les écoles primaires, c'est le Directeur ou la Directrice qui a en charge de faire respecter les principes républicains d'égalité des chances et de respect des personnes (Glomeron, 2013, 2015). Par ses missions, il est l'interlocuteur privilégié des acteurs - élèves, parents, enseignants, agents des collectivités, administration, associations... - veille à l'application des textes officiels et exerce donc une vigilance sur les faits de discrimination.

La communication mobilise le cadre théorique de l'action située (Suchman, 1987) et s'attachera dans un premier temps à caractériser l'activité du Directeur d'École, son rôle d'interface et les réseaux d'acteurs en jeu. L'étude réalisée selon une approche monographique, porte sur le territoire d'une ville moyenne et s'appuie sur des études de cas collectées dans des contextes scolaires contrastés.

Les résultats exposeront une première typologie qui fait apparaître la diversité des situations de discriminations dont le Directeur d'école est saisi, ainsi que les actions engagées. Ils feront également apparaître son action, conditionnée par l'environnement et les interactions avec les différents acteurs, ainsi que les espaces et les temporalités comme autant de dimensions intégrées dans la gestion des discriminations.

L'analyse permettra de proposer des pistes pour la formation des directeurs d'écoles sur la question des discriminations. La question relative à la prise en compte de la diversité et de l'égalité des chances, qui est sous-jacente à celle de la prévention et du traitement des discriminations par le Directeur d'école, est ici posée et conduit à interroger le rôle de cet acteur clé dans un contexte social souvent complexe.

*Intervenant

Références bibliographiques

- DGESCO (2010). Rapport sur les discriminations en milieu scolaire (" *Discriminations à l'École* "), remis au ministre de l'Éducation nationale le 22 septembre 2010. <http://media.education.gouv.fr>
- Réseau national de lutte contre les discriminations à l'École (2015). *Comment travailler la question des discriminations à l'école quand on est chef d'établissement ?* Glomeron, F. (2013). Le directeur d'école, un acteur à l'interface de différents réseaux fonctionnels, une action suivant des logiques en tension. *Congrès de l'Actualité de la Recherche en Education et Formation (AREF – AECSE)*. Montpellier 27-29 août 2013. <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/le-directeur-d%E2%80%99C3%A9cole-un-acteur-%C3%A0-l%E2%80%99interface-de-diff%C3%A9rents-r%C3%A9seaux-fonctionnels-une-action> Glomeron, F. (2015). *L'action du directeur d'école : entre interface et coopération au sein de différents réseaux fonctionnels* Paris : Biennale de l'Education et de la Formation. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-01179860/document> MEN (2013). Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République n° 2013-595 du 8 juillet 2013. <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984> MEN (2015). Socle commun de compétences à l'école et du futur citoyen <http://eduscol.education.fr/cid86> socle-commun-pour-2016.html Safi, M. (2013). *Les inégalités ethno-raciales*. Paris : La découverte. Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions: the problem of human/machine communication*. Cambridge : Cambridge University Press.

Mots-Clés: Discriminations ethnoraciales, directeur d'école, rôle d'interface

Le visage : un instrument de l'action éducative ?

Henri Louis Go * 1

¹ Laboratoire Inter-universitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC) – Université de Lorraine : EA2310 – Bâtiment F - 3, place Godefroy de Bouillon - 54000 Nancy Adresse Postale BP 13397 54015 NANCY Cedex – FRANCE Tél : +33 (0)3 54 50 51 89 Fax : +33 (0)3 54 50 52 21, France

Pour tout professeur, le corps est un instrument dont il joue dans sa pratique professionnelle, à commencer par l'usage qu'il fait de sa voix. Qu'il y ait un art de faire professoral, c'est ce qui est communément admis, et il existe un certain nombre de phénomènes non-verbaux relevant de la relation didactique. Le contexte de cette étude tient au fait que le manque de connaissance des codes de la communication non-verbale doit conduire la didactique à s'intéresser à cette part moins bien objectivée de diverses techniques professorales ordinairement pratiquées. Il est admis en anthropologie de la communication que même lorsqu'un sujet cesse de parler, il continue à communiquer par le langage du corps, c'est ce que soulignent également certains travaux d'ergonomie sur l'activité enseignante. S'appuyant sur une approche proxémique, Forest (2006) a montré que ces phénomènes peuvent avoir une importance décisive dans les systèmes d'action conjointe du professeur et des élèves, non seulement pour une gestion affective de la relation mais aussi dans les processus d'attention conjointe aux savoirs enseignés (Forest, 2012, p. 279). À partir d'enquêtes empiriques, il s'agit de mettre au point des descripteurs permettant de comprendre les précieuses techniques professionnelles utilisées dans l'organisation de l'étude pour les élèves.

Cette contribution se propose d'étudier certaines micro-pratiques d'éducation scolaire très spécifiques ne portant pas de nom mais qui relèvent de la proxémique : il s'agit de décrire l'activité non-verbale du professeur qui produit des gestes que l'on considérerait autrefois en pédagogie comme le " mimo-gestuel ". La question est de comprendre de quelles façons des professeurs expérimentés, lorsqu'ils enseignent, jouent de leur visage comme d'un instrument. Dans les entretiens menés avec quelques professeurs, ces techniques n'entraient pas pour eux dans une construction délibérée d'un jeu didactique et ne figuraient pas spontanément, lors desdits entretiens, dans leur épistémologie pratique[1] (Sensevy & Mercier, 2007). Ces professeurs minimisent notoirement le fait de jouer de leur visage, en considérant qu'il s'agit là d'un geste professionnel très banal. Le projet est donc de convertir un tel geste en objet de science : de quoi le professeur instruit-il les élèves ? C'est la question qui se posait en observant des professeurs jouer du visage.

Dans un contexte institutionnel (tel moment de la journée de classe), le professeur s'adresse à l'élève en lui montrant son visage et en l'écoutant ou en l'accueillant, par exemple. D'abord, cette attitude du professeur déclenche chez l'élève une activité qui correspond au système d'attente qu'il a intériorisé. Mais au sujet de quoi ? À propos de quel objet ?

La conjecture est qu'il s'agit de jouer à quelque chose qui serait l'ostension, du côté du professeur, d'un objet culturel, et l'assimilation, du côté de l'élève, de ce même objet. Mais quel est l'objet culturel en question ?

*Intervenant

Dans une formule extraordinaire et très connue, Arendt dit que le professeur se porte responsable d'un monde. Je conjecture que dans la sémiose du jeu du visage, c'est exactement ce qui se passe : le professeur se porte responsable, en acte, au moment où il le fait, d'un monde. Quel est ce monde ? C'est précisément l'objet culturel : un monde que l'on pourrait certes qualifier de diverses manières, et que nous pourrions ici qualifier, au sens philosophique, d'amical[2] (c'est un terme choisi par Dewey). L'élève apprend à recevoir, dans la personne même du professeur tel qu'il se tient devant lui et en tant que professeur, ce monde là (plutôt qu'un autre).

L'enquête exploratoire s'appuie sur l'observation d'une dizaine de professeurs et de films d'étude, mais cette contribution étudie plus spécialement les pratiques de quatre professeurs[3]. L'objectif de cette enquête est de passer d'un stade descriptif de l'analyse de l'action des professeurs à un stade normatif concernant des pratiques engageant le sens du métier professoral. Cette étude est menée dans le cadre de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (Sensevy, 2011, pp. 17-183).

Références

Forest, D. (2006). Analyse proxémique d'interactions didactiques. Thèse de doctorat, université Rennes 2. En ligne : <http://www.youscribe.com/catalogue/rapports-et-theses/savoirs/sciences-humaines-et-sociales/analyse-proxémique-d-interactions-didactiques-1537941>

Forest, D. (2012). L'attention conjointe dans le jeu didactique : une approche proxémique (279-299). In B. Gruson, D. Forest & M. Loquet (Eds.), Jeux de savoirs, études de l'action conjointe en didactique. Rennes : PUR.

Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves. Rennes : PUR.

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

C'est une conception privée de l'enseignement-apprentissage propre au professeur, conception partiellement implicite qui a pris naissance à même son activité pratique, s'est stabilisée en un ensemble de croyances et qui l'oriente.

Dewey (1939) fait l'éloge des pratiques de coopération amicale en démocratie (cf : Creative Democracy. The Task before us. In : John Dewey and the Promise of America, Progressive Education Booklet n°14, Colombus, American Education Press).

Ces professeurs m'ont autorisé à rendre public ce compte rendu d'enquête.

Mots-Clés: Pratique professorale, proxémique, relation didactique, normes, visage

Accessibilisation et nouvelles professionnalités : pour une reconnaissance de la singularité.

Anne Gombert ^{*† 1}

¹ Centre de Recherche en Psychologie de la Connaissance, du Langage et de l'Émotion (PsyCLÉ) –
Université de Provence - Aix-Marseille I, CNRS : EA3273 – Université de Provence - 29 Av. Schuman -
13621 Aix-en-Provence Cedex 1, France

Résumé : La question des pratiques d'enseignement inclusives a été fortement interrogée par la communauté scientifique, ces dernières années, notamment en ce qui concerne leur nature. Les questions de la spécificité ou généricité de ces pratiques, de leur mise en œuvre effective dans une classe ordinaire, ou encore celle de la dimension des savoirs ont été explorées. Cette communication, sera l'occasion de présenter, dans un premier temps, une "*formalisation du processus d'accessibilisation de l'enseignement en contexte inclusif*" élaborée à partir d'un état de l'art des travaux de référence dans ce domaine. Cette formalisation n'oppose plus différenciation/individualisation pédagogique (notion utilisée dans le monde de l'éducation ordinaire depuis les années 1980) avec adaptation pédagogique (utilisée jusqu'alors dans enseignement spécialisé) mais envisage le continuum qui les lie. Par ailleurs, elle met en exergue la complexité de la réflexion pédagogique conduite pour enseigner à une diversité du public dans un paradigme inclusif. Cette réflexion, effectuée par l'enseignant en amont et en continu du temps didactique, prend autant en compte les dimensions didactiques et pédagogiques que celles relevant de la gestion individuelle ou collective du travail des élèves.

Dans un second temps, la formalisation ainsi présentée servira d'outil d'analyse à l'adaptation d'une séquence d'enseignement conduite par une enseignante d'Histoire Géographie pour sa classe de 6ème (11-12 ans) suite à la scolarisation d'une élève présentant des troubles de l'attention sévères (TDAH) et de deux élèves allophones. L'accent sera porté sur les choix opérés par cette enseignante en mettant notamment en regard les points d'appuis et difficultés observés chez les élèves en contexte classe, l'analyse consécutive de leurs besoins pédagogiques et didactiques, les contextes d'apprentissage et les adaptations proposées.

La démonstration pointera notamment les régularités et la généricité des adaptations conçues et s'attachera à montrer la portée opérationnelle de la formalisation proposée en tant qu'outil d'analyse du processus d'adaptation de l'enseignement en contexte inclusif.

Regard réflexif :

Construire une communauté éducative inclusive pose comme pierre angulaire à l'édifice la question de l'accessibilité à l'éducation et aux savoirs. En France, la notion d'accessibilité s'étend aujourd'hui à l'ensemble des élèves qui présentent des Besoins Particuliers. Dans ce nouveau contexte, la question de l'accessibilité pédagogique et didactique est centrale : elle s'insère dans l'évaluation des nouvelles professionnalités permettant de répondre au projet de communauté éducative pour tous.

Références bibliographiques :

*Intervenant

†Auteur correspondant: anne.gombert@univ-amu.fr

- Benoit, H. (2013). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration? *La Nouvelle Revue de l'Adaptation Scolaire et de la Scolarisation*, 57, 65-78
- Clot, Y. & Faïta D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Dunand, C. et Feuilladié, S. (2014). Les aides pédagogiques aux élèves à besoins éducatifs particuliers : pratiques génériques ou spécifiques ?, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 113-124.
- Etienne, B., & S. Thomazet (2012-Eds). *L'attention aux différences. Le français aujourd'hui*, n°spécial, 177
- Goigoux, R. (2011). Une pédagogie éclectique au service des élèves qui ont le plus besoin de l'école. *La nouvelle revue de l'adaptation et de*
- Mazereau, S. (2011) Les déterminants des adaptations pédagogiques en direction des élèves handicapés chez des enseignants généralistes et spécialisés. *Travail et formation en Éducation*, 8 [http://tfe.revues.org]
- Meirieu, P. (1991). Individualisation, différenciation, personnalisation : de l'exploration d'un champ sémantique aux paradoxes de la formation. *Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE)*. <http://www.meirieu.com/S/individualisation.pdf>
- Nootens, P., & Debeurme, G. (2010). L'enseignement en contexte d'inclusion : proposition d'un modèle d'analyse des pratiques d'adaptation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13, 2, 127-144.
- Pelgrim-Ducré, G. (2001). Comparaison des processus d'enseignement et d'apprentissage en classes ordinaires et spécialisées : des processus aux contraintes. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 147-166.
- Perez, J.M., & Assude, T. (2013- Eds). *Pratiques inclusive et savoirs scolaires. Paradoxes, contradictions et perspectives*. Nancy : PUN-Editions Universitaire de Lorraine.
- Perrenoud, P. (2001). Individualisation des parcours et différenciation des prises en charge. *L'éducateur*, 11, 10, 26-31.
- Rousseau, N., & Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec : PUQ.
- Sprenger, M. (2010). *La différenciation pédagogique : enseigner en fonction des styles d'apprentissage et de la mémoire*. Montréal : Chenelière Education.
- Switlick, D.M. (1997). Curriculum modifications and adaptation. In A. Bacon (ed), *Teaching students in inclusive settings : from theory to practice* (p. 225-251). Needham Heights.
- Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans le processus de normalisation de l'école, *Le Français Aujourd'hui*, 152, 19-27.
- Tremblay, P. (2012). *L'inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles :

De Boeck (essai-Broché).

Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. In C. Dionne et N. Rousseau (eds), transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire (p. 7-32). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Mots-Clés: Scolarisation, Inclusion, Accessibilisation, Adaptation pédagogique, Différenciation, Besoins Éducatifs

Analyse didactique clinique de la polyvalence dans le premier degré: de la classe à la formation continue.

Carole Gomez-Gauthié * ¹, Yves Leal *

2

¹ UMR EFTS Université de Toulouse Jean Jaurès – Université Toulouse Jean Jaurès – France

² UMR EFTS Université de Toulouse Jean Jaurès – Université Toulouse Jean Jaurès – France

Le dernier référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation de 2013 (J.O, 2013), mentionne que l'enseignant de classe primaire doit savoir " tirer parti de sa polyvalence pour favoriser les continuités entre les domaines d'activités à l'école maternelle et assurer la cohésion du parcours d'apprentissage à l'école élémentaire ". Ce même texte, à l'attention du professeur du second degré, précise qu'il faut savoir " accompagner les élèves lors du passage d'un maître polyvalent à l'école élémentaire à une pluralité d'enseignants spécialistes de leur discipline ". Ainsi, la notion de polyvalence fonde une spécificité de l'enseignement primaire par rapport au secondaire.

A l'aune des concepts de la didactique clinique (Terrisse, Carnus, 2009), nous souhaitons montrer en quoi le fait de prendre en charge l'ensemble des différents domaines disciplinaires à enseigner à l'école a des effets sur la professionnalité du professeur des écoles. La polyvalence fonctionnelle représente la possibilité pour un enseignant du 1ER degré d'assurer tous les niveaux de classe de la maternelle au CM2, parfois dans le même espace (cours double), mais aussi sa maîtrise de l'organisation des enseignements. La polyvalence disciplinaire relève de l'enseignement des différentes disciplines ou domaines qui incombent au professeur des écoles (Baillat, Espinoza, Vincent, 2001). Dans ce contexte, la polyvalence permet d'aborder les savoirs dans une perspective inter et transdisciplinaire.

La lecture fournie par les concepts de la didactique clinique, permet de comprendre la part d'insu, les empêchements que produit l'enseignement de multiples disciplines (Carnus, Terrisse, 2013). En effet, la compréhension des logiques internes des sujets nous permet de repérer ce qui fait tension entre ce que l'enseignant prévoit d'enseigner et ce qu'il ne peut s'empêcher d'enseigner ou ce qu'il ne s'autorise pas à transmettre (Carnus, 2003).

La didactique clinique se situe au croisement entre recherches didactiques et recherches cliniques en sciences de l'éducation. Elle s'intéresse aux enjeux de savoirs en lien avec la psychanalyse et s'inscrit dans une théorie du sujet singulier, assujetti et divisé, pris dans le didactique. Elle pose également le présupposé qu'il existe un inconscient.

Dans le cadre de ce symposium, nous souhaitons présenter trois études de cas à travers leurs vignettes de didactique clinique dans une visée compréhensive, puis évoquer quelques pistes possibles pour la formation initiale et continue des enseignants.

*Intervenant

Pour permettre d'approcher au plus près des représentations singulières du sujet enseignant, notre méthodologie repose sur la combinaison d'une part, d'entretiens ante, post-séance et d'après-coup et d'autre part, d'observations et d'enregistrements vidéos de situations de classe, avec les enseignants concernés.

Nous observerons comment le rapport à l'épreuve de Lo'ic impacte son impossibilité à enseigner l'histoire. Lo'ic, enseignant de cycle 3, profite la polyvalence pour ne pas entrer dans la discipline de l'histoire. Contrairement à la géographie qu'il réussit à enseigner car il la relie au contexte au rapport au monde, à l'étude du milieu, il ne parvient pas à mettre du sens sur l'intérêt d'enseigner l'histoire. Il transmet les contenus disciplinaires de l'histoire uniquement à travers la lecture compréhension et le vocabulaire de textes historiques.

Cette stratégie inconsciente d'évitement révèle un double impossible à enseigner. Politiquement, il nie un pouvoir de mémoire à cet enseignement et intimement, cela le renvoie à " son histoire ". Considérant son métier davantage centré sur l'enfant que sur l'institution de l'élève, il revendique la construction d'un milieu où les " apprentissages transversaux " dominent la question des savoirs disciplinaires.

Deux cas contrastés sont présentés. Daniel mobilise les ressources offertes par la polyvalence pour aborder des savoirs sous l'angle de l'inter et la transdisciplinarité. L'éducation à la santé, enseignement transversal par nature permet d'éclairer particulièrement cette orientation pédagogique chez cet enseignant. Julie, également dans le cadre de l'éducation à la santé cloisonne ses interventions sans établir de relation entre les savoirs pourtant de nature complexe. Les concepts de déjà-là décisionnel, de conversion didactique et d'après coup permettent de mieux comprendre l'expression de ces deux singularités pédagogiques.

La polyvalence telle qu'elle est demandée aujourd'hui est illusoire. Impossible en effet, sans une solide formation continue d'asseoir une maîtrise suffisante dans tous les domaines à enseigner (Lang, 1999). C'est ainsi que chacun, dans sa singularité, puise son enseignement dans ses points de force et dissimule ses " manques à savoir " pour masquer ses complexes.

Les cas présentés illustrent l'ancrage des difficultés ou des manques professionnels dans une relation au savoir disciplinaire perturbée (Lo'ic) ou bien dans une incompréhension des enjeux de la polyvalence (Julie). A l'opposé, le cas Daniel montre le cheminement expérientiel et conceptuel complexe qui mène à une vision élaborée de son enseignement.

La formation peut-elle se substituer à cet engagement personnel à long terme ? Vraisemblablement, mais la didactique clinique amène à penser que c'est par un investissement fort dans des contenus susceptibles de modifier le rapport au savoir (Brossais, Jourdan, Savournin, 2013) voire à l'enseignement que les leviers d'évolution sont possibles.

Eléments bibliographiques

Baillat G., Espinoza O., Vincent J. (2001) De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré. In: Revue française de pédagogie, volume 134. Situations de handicaps et institution scolaire. pp. 123-136.

Brossais. E, Jourdan, I. et Savournin, F. (2013). L'activité enseignante à l'aune du rapport à l'épreuve. Dans M-F. Carnus et A. Terrisse (dir.), Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question (p. 92-103). Paris, France : Éditions EP.S.

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, Revue EPS, Paris, 195-224.

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

Lang, V. (1999). - La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle. Paris : PUF.

Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation NOR : MENE1315928A arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013 http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel

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

Mots-Clés: didactique clinique, formation continue, polyvalence

L'intégration des TIC aux fins de gestion de l'enseignement et de développement professionnel : comment bien guider et évaluer les stagiaires en tant que superviseur de stage?

Nancy Goyette * ¹, Stéphane Villeneuve *

2

¹ Université du Québec à Trois Rivières (UQTR) – Canada

² Université du Québec à Montréal (UQAM) – Canada

Au Québec (Canada), les programmes de formation des enseignants prévoient quatre stages de formation dans les milieux scolaires afin que les étudiants puissent développer douze compétences professionnelles édictées par un référentiel (Gouvernement du Québec, 2001). L'une d'entre elles se penche sur "l'intégration des TIC aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel" (idem, 2001, p. 151). Au terme de la formation initiale, les six composantes qui forment cette compétence doivent être maîtrisées : 1) Exercer un esprit critique et nuancé par rapport aux avantages et aux limites véritables des TIC comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage, ainsi qu'aux enjeux pour la société 2) Évaluer le potentiel didactique des outils informatiques et des réseaux en relation avec le développement des compétences du programme de formation 3) Communiquer à l'aide d'outils multimédias variés 4) Utiliser efficacement les TIC pour chercher, traiter, produire, créer et communiquer de l'information pour résoudre des problèmes 5) Utiliser efficacement les TIC pour se constituer des réseaux d'échange et de formation continue concernant son propre domaine d'enseignement et sa pratique pédagogique 6) Aider les élèves à s'approprier les TIC, à les utiliser pour en faire des activités d'apprentissage, à évaluer leur utilisation de la technologie et à juger de manière critique les données recueillies sur le réseau.

Au regard de ce qui précède, il semble que la compréhension des étudiants se limite souvent à trouver et exploiter des sites éducatifs sur le Web qu'ils intègrent dans leur planification. Plusieurs d'entre eux maîtrisent cette compétence, mais que partiellement (Villeneuve, 2011). Pour le superviseur de stage, guider le stagiaire dans le développement de cette compétence et l'évaluer n'est pas simple compte tenu de la spécificité des savoirs à mobiliser pour comprendre chacun des aspects. Cette communication présente une réflexion guidée par l'étude de dossiers progressifs de stagiaires en enseignement préscolaire et primaire ayant effectué leur stage terminal et l'autoréflexion d'une superviseure de stage. D'une part, les dossiers progressifs axés sur une méthode favorisant l'auto questionnement en trois temps (Viola et Dumais, 2013) dans l'objectif de faire progresser les apprentissages, permet de dresser un portrait de la compréhension de cette compétence de la part des étudiants. D'autre part, l'analyse de ces derniers fait émerger plusieurs questionnements chez le superviseur de stage qui n'est pas, la plupart du temps, spécialiste des TIC. Toutefois, il n'en demeure pas moins qu'il doit évaluer le développement de cette compétence chez les stagiaires. À cet égard, et dans un souci de vouloir bien former et évaluer les étudiants, ce dernier peut être confronté à plusieurs questions : quels moyens sont

*Intervenant

mis à contribution pour guider davantage les stagiaires au développement de cette compétence? Comment les aider à faire preuve d'esprit critique et nuancé quant à l'utilisation des TIC? Quels outils leur proposer pour qu'ils puissent transmettre efficacement la capacité d'utiliser les TIC à leurs élèves? De ces interrogations émergeront certaines pistes de solutions afin de favoriser le développement de cette compétence en contexte d'enseignement universitaire.

Mots-Clés: TIC, enseignement, formation initiale, développement professionnel, évaluer, stagiaire, superviseur

La passion de l'enseignement : une dimension du bien-être (ou du mal-être) à prendre en compte lors de la formation initiale pour faciliter l'insertion professionnelle.

Nancy Goyette *[†] ¹

¹ Université du Québec à Trois-Rivières – Canada

Dans un contexte où la complexité du métier a des conséquences négatives telles que le décrochage professionnel (Karsenti et al., 2015) ou la détresse psychologique chez les enseignants (Houlfort et Sauvé, 2010), il n'en reste pas moins que certains d'entre eux réussissent tout de même à rester passionnés malgré les obstacles. Cette passion de l'enseignement, un élément clé du bien-être, peut toutefois constituer un facteur de mal-être si l'enseignant ne la contrôle pas. En se basant sur la théorie dualiste de la passion (Vallerand, 2015), l'objectif de cette communication est de présenter un modèle élaboré par Goyette (2014) qui représente le processus de construction identitaire des enseignants au regard de la passion en enseignement et cela, dans une temporalité. En effet, deux types de passion (harmonieuse et obsessive) se côtoient durant les trois phases de développement professionnel des enseignants, qui sont la formation initiale, l'insertion professionnelle et la formation continue (Mukamurera, 2014).

Toutefois, l'analyse de ce processus permet d'affirmer que durant les phases de la formation initiale et de l'insertion professionnelle, les étudiants et les enseignants novices passionnés développent davantage une passion obsessive, ce qui peut parfois conduire à la détresse psychologique chez certains d'entre eux. Cependant, une remise en question relative aux expériences vécues durant les premières années de pratique transformera graduellement cette passion obsessive pour qu'elle devienne, dans certains cas, harmonieuse.

Dans d'autres cas, l'autoréflexion de ces enseignants les mènera à l'abandon de la passion, sans toutefois abandonner le métier. Ce fait engendre un questionnement relatif aux facteurs favorisant l'émergence de cette passion et sur les prédispositions liées à la personnalité de ces enseignants. Enfin, une réflexion sera amorcée sur l'importance de développer des compétences psychologiques chez les enseignants afin d'appivoiser cette passion de l'enseignement qui a une incidence notable sur leur bien-être (ou mal-être) au travail et le développement de leur identité professionnelle.

Regard réflexif

Nos questions s'ancrent dans une perspective compréhensive pour soutenir la réflexion actuelle sur le décrochage professionnel des enseignants et proposer des leviers. Quels facteurs favorisent l'émergence de la passion au cours de la formation initiale et de l'insertion professionnelle? Comment cette passion permet de construire une identité professionnelle affirmée et positive malgré la complexité? Y-a-t-il certains traits de personnalité prédisposant certains enseignants à dévelop-

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: nancy.goyette@uqtr.ca

per la passion pour l'enseignement ?

Références

Goyette, N. (2014). Le bien-être dans l'enseignement : étude des forces de caractère chez des enseignants persévérants du primaire et du secondaire dans une approche axée sur la psychologie positive. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

Houffort, N. et Sauvé, F. (2010). La santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement. Montréal, Québec : École nationale d'administration publique.

Karsenti, T., Molina, C., Desbiens, J.-F., Gauthier, C., Gervais, C., Lepage, M., ...Collin, S. (2015). Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène de décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves. Rapport de recherche. Programme d'actions concertées. MELS et FRQSC. 1e juin 2015.

Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment? (p. 9-33). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Vallerand, R.J. (2015). The psychology of passion. New York : Oxford University press.

Mots-Clés: passion de l'enseignement – bien, être – insertion professionnelle – formation initiale

Le pouvoir de la preuve en tant que promesse de pouvoirs sociaux : le cas des patients-enseignants

Olivia Gross * ¹

¹ Laboratoire Educations et Pratiques de Santé, EA3412, F-93017, Bobigny, France – université Paris 13 : EA3412 – France

Dans le cadre de la démocratie en santé qui ne cesse de s'étendre et de s'actualiser, certaines facultés de médecine s'interrogent actuellement sur les rôles qui pourraient être confiés aux patients dans le cadre de l'enseignement des futurs médecins. Suite à une proposition émanant de patients experts, d'enseignants de médecine générale et de chercheurs du LEPS EA3412, le doyen de l'UFR de médecine de Paris 13 a décidé de soutenir l'intégration de la perspective des patients-enseignants dans le cursus de médecine générale, aussi bien dans sa gouvernance, que dans l'enseignement. Les étudiants en médecine vont donc être immergés dans la " perspective patient " au moyen de méthodes interactives et de tutorats individualisés. Par " perspective patient " ou " point de vue du patient ", nous entendons à ce stade une épistémologie propre aux patients, basée sur leur expérience (personnelle et collective) de la vulnérabilité provoquée tant par la maladie que par l'exposition au système de soins, ainsi que sur leur passions (cognitive et conative) les poussant à s'engager comme acteurs du système de santé pour contribuer à en améliorer la qualité au profit de leurs pairs (Gross, 2015).

Deux hypothèses guident la recherche :

- les patients ont une expertise qui complète celle des enseignants traditionnels,
- ce nouveau rôle s'avèrera être un levier paradigmatique qui va contribuer à transformer la relation médecin/malade.

Ces hypothèses amènent à :

- décrire les caractéristiques de la " perspective patient " dans ce type de dispositif de formation, ce qui va notamment conduire à identifier - voire dans certaines situations à créer - les contours de l'identité de " patient-enseignant ",
- à revisiter les modèles de la relation médecin/malade appelant à un rééquilibrage,
- et à caractériser : les savoirs à enseigner, les savoirs pour enseigner ; l'acceptabilité et les effets de ces enseignements.

Notre réflexion, à la croisée des sciences de l'éducation, de la sociologie des mouvements sociaux (Neveu, 2015) et de celle des professions (Demailly, 2008), ne peut se laisser réduire aux

*Intervenant

activités d'enseignement des patients. En effet, une fois leurs effets démontrés, les savoirs des patients vont être légitimés dans ce nouveau cadre. Cela ne sera pas sans conséquences sur le mouvement des patients en tant que groupe collectif cherchant à accroître ses possibilités d'action.

Ces résultats attendus interrogent la neutralité de la recherche en tant qu'instrument ayant le pouvoir de légitimer des revendications sociales. On peut se demander si la recherche, avec son potentiel de plaider, est ou pas dans son rôle quand elle contribue dans le même mouvement à fabriquer les acteurs sociaux et à les légitimer. De plus, la recherche, aussi neutre soit-elle, oriente les pratiques et il y a toujours le risque que la description dérive en prescription et finisse par scléroser les figures qu'elle fait émerger, ce qui dans ce cas précis altérerait l'une des qualités qui sous-tend l'engagement des patients, à savoir la " force rebelle de la passion " (Roux, 2009). Telle sera la question fil rouge qui sous-tendra l'analyse de cette expérience.

Références

DEMAILLY, L. (2008) Politique de la relation, approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles, Villeneuve d'Ascq, Presses du Septentrion.

GROSS, O. (2015). De l'institutionnalisation d'un groupe culturel à une entreprise de formation : le cas des patients-experts. Education Permanente, 202 :201-212

NEVEU, E. (2015) Sociologie des mouvements sociaux, Paris, La Découverte.

ROUX, J. 2009. " Les "passions cognitives" ou la dimension rebelle du connaître en régime de passion : premiers résultats d'un programme en cours ". Revue d'anthropologie des connaissances. Vol. 3, no 3, p. 369-385.

Mots-Clés: patients, activité enseignement des patients, relation médecin, soignant

Principe d'Egalité Filles/Garçons, sensibiliser les élèves pour favoriser une orientation choisie

Karima Guezzou * 1,2

¹ Université Lyon 2 (LARHRA UMR5190) – Université Lumière - Lyon II – France

² Université Lyon 1 (ESPE) – ESPE Académie de Lyon – France

Il s'agit d'une recherche action sur le thème de "L'égalité Fille/Garçon" autour de l'enjeu de l'orientation. Les raisons du choix de cette thématique résultent d'un questionnement personnel et professionnel comme l'orientation et de constat problématique autour des rapports Filles/Garçons, (la violence dans la classe ou hors de la classe). En effet, du temps des récréations, nous observons des faits de violence récurrents où les garçons dominent les filles (ils tirent les cheveux, tordent les poignets, les attrapent violemment ou même les bousculent volontairement...). Lorsque nous intervenons pour faire cesser ces violences, aussi bien les filles que les garçons répondent "qu'il s'agit d'un jeu". Les filles laissent place aux garçons qui occupent totalement la cour. En classe, les enseignants nous font part que les garçons monopolisent la parole. C'est pourquoi, nous souhaitons expérimenter la mise en place d'un projet concret au sein d'un établissement afin de mobiliser d'une part, les élèves pour les sensibiliser aux questions de genre ; et d'autre part, nous souhaitons collaborer avec des collègues enseignants, le Conseiller d'Orientation Psychologue (COP), le professeur documentaliste, le service médico-social. Nous pensons que ce projet pourrait permettre aux élèves de se positionner en tant que tel et ainsi favoriser des rapports plus sains entre les filles et les garçons, tout en développant la valeur du respect pour lutter efficacement contre la violence, mais aussi à travers l'enjeu de l'orientation, afin de leur permettre de réfléchir plus consciencieusement aux diverses possibilités. En effet, nous pensons que bon nombre d'élèves ont tendance à s'orienter non pas en fonction de leurs aptitudes, ou de leur volonté mais sont surtout influencés par des orientations dites de genre[1]. En effet comme le constate Nicole Mosconi, " la variable sexe intervient en tant que facteur décisif de l'orientation[2] ". Nous pouvons observer cela en lycée professionnel pour celles et ceux qui le vivent comme une "relégation". Cependant, il existe aussi des orientations choisies, comme par exemple la filière préparant aux métiers de fleuriste qui est une filière à grande majorité féminine. D'autre part, le Conseiller Principal d'Education (CPE) participe sur le plan pédagogique au projet d'orientation de l'élève. Notamment, en tant que membre du jury, il évalue les élèves de 3ème concernant leur stage d'orientation. Ainsi l'élève fait un retour réflexif sur son stage d'observation d'une semaine. Il ressort que ces projets d'orientation sont souvent dans une perspective de genre et socialement orientés. Au final, l'intérêt est de favoriser une orientation choisie et réfléchie afin de lutter contre les inégalités sociales et contre les inégalités entre les sexes. Ainsi l'objectif d'un tel projet vise à garantir le vivre ensemble, en améliorant les différents indicateurs afin que les élèves améliorent leurs relations entre pairs, en les accompagnant dans l'apprentissage du vivre ensemble, du respect de l'autre. Il vise aussi à l'apprentissage de leur identité et l'apprentissage des inégalités de sexe. Pour l'établissement l'intérêt est de mener à la réussite de tous. Pour les CPE, il s'agit d'accompagner les élèves dans leurs parcours et de mettre en place un projet collectif au sein d'établissement qui permettrait d'améliorer le climat scolaire.

Dans le cadre de notre année de stage, nous sommes amenés à mettre en place un projet innovant.

*Intervenant

Nous avons opté pour la thématique de l'égalité Filles/Garçons qui s'inscrit dans l'égalité des chances à l'école à travers l'enjeu de l'orientation. En effet, nous nous intéressons aux effets du sexisme dans les choix d'orientation opérés par les élèves. Nous souhaitons tester un projet de sensibilisation auprès des élèves de 3ème afin d'évaluer les impacts et déconstruire les stéréotypes de genre. C'est un sujet largement traité depuis plusieurs années, car il tente de rompre avec une forme de reproduction sociale qui place les filles en position de non réussite. A travers des actions et des débats, nous cherchons à déconstruire les représentations pour rompre avec les stéréotypes de genre. Par l'évaluation de ce projet, nous montrerons les impacts positifs ou négatifs bien que nous ayons conscience des limites de ce projet. Néanmoins à partir de données de terrain recueillies et des travaux théoriques actuels, nous avons choisi plusieurs actions que nous proposerons à un collège inscrit en réseau d'éducation prioritaire (REP). Ainsi nous chercherons à savoir comment le CPE peut-il contribuer à la construction des parcours des élèves dans leur projet personnel tout en favorisant l'égalité des chances Fille/Garçon ?

Méthodologie :

Nous envisageons d'expérimenter ce projet dans un collège REP de l'académie de Lyon à travers quelques actions pour sensibiliser et informer les élèves de 3ème. Il nous apparaît opportun de le faire auprès de ce public car d'une part pour ces élèves une des priorités est l'orientation et d'autre part, nous avons pu observer que les relations entre les filles et les garçons étaient parfois tendues particulièrement en classe de 3ème. Ainsi, la prise en considération de l'âge est donc un facteur important.

Nous avons procédé par questionnaire à destination de 118 élèves de 5 classes de 3ème en collaboration avec 5 enseignants et la chef d'établissement. Ce questionnaire est composé de 18 questions concernant l'identité de l'élève, ses projets d'orientation, ses représentations en matière de genre, ses craintes et ses motivations et ses perspectives pour l'an prochain. Nous analyserons ce questionnaire à travers différentes actions :

- Une action autour d'un débat avec la collaboration de certains acteurs du collège (nous pensons à l'AS/l'Infirmière/la COP/le documentaliste/les enseignants et le CPE),

- En nous appuyant sur le support ressource d'Eduscol EMC : "Les discriminations sexistes, travail sur les stéréotypes", niveau cycle 4 (3ème). http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/69/9/ress_er nous ferons une séance pédagogique d'une heure avec chaque groupe.

Bibliographie :

Fauche C. Directrice de publication (Décembre 2015). "Orientation : Où en sont les filles ?". Association Nationale des Conseillers Principaux l'Education, La revue de la vie scolaire, Conseiller d'éducation N°198.

Jellab, A. (2008). Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

Liotard P. (2015). Conférence " Corps, sexualité, identité : la construction des rapports filles/garçons à l'école... et au-delà ". Lyon.

Mosconi N. (2014). Chapitre VII Les filles ne réussissent-elles qu'à l'école ? Sous la direction de LAUFER Laurie et ROCHEFORT Florence, in Qu'est-ce que le genre ? Paris : Petite Bibliothèque Payot.

Bien que les filles aient de meilleurs résultats que les garçons, elles auraient tendance à s'orienter vers des voies professionnelles à fort taux de féminisation, comme infirmière ou professeure des écoles et ainsi éviter les filières scientifiques comme le souligne Aline Aubertin dans la revue de la vie scolaire n°198 p.51.

Qu'est-ce que le genre ? p.125.

Mots-Clés: Principe d'égalité, Genre, Représentation, Orientation, CPE

Le contre-transfert du chercheur : une source de connaissance sur l'objet de recherche

Marc Guignard * ¹

¹ Education Discours Apprentissages (EDA) – Université Paris V - Paris Descartes : EA4071 – 45, rue des Saints Pères 75270 Paris Cedex 06, France

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 s'inscrit dans le courant des sciences de l'éducation soutenant une approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation (Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., & Pechberty, B., 2005), et se propose d'analyser le transfert didactique d'enseignants de mathématiques débutants.

Après avoir resituer le cadre théorique de ma recherche et la notion de transfert didactique, je me propose de communiquer comment, lors du travail d'un entretien clinique de recherche faisant partie de mon corpus, mes questions de recherche et ma méthodologie ont été amenées à évoluer suite aux élaborations de mes mouvements transféro-contre-transférentiels de chercheur.

Dans le cadre d'une approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, il est fait l'hypothèse que les phénomènes psychiques inconscients (au sens freudien) existent et agissent dans la situation d'enseignement. La notion de transfert didactique, a été proposée par Claudine Blanchard-Laville (1997), pour caractériser la façon dont un enseignant modèle l'espace psychique de la classe. Comme nous l'indique C. Blanchard-Laville, s'intéresser au transfert didactique d'un enseignant nécessite de prendre en compte deux types de liens que l'enseignant établit dans une séance de cours. D'une part, son lien aux élèves et d'autre part, son propre rapport au savoir enseigné. Comme le suggère Philippe Chaussecourte (2014b) les pratiques déclarées de l'enseignant, telles celles qui résulteraient d'un entretien, seraient insuffisantes pour appréhender ce transfert didactique. J'ai donc mis en place, en plus d'entretiens cliniques, des observations de séances de cours de mathématiques afin d'avoir accès aux pratiques effectives et à des éléments non-verbaux.

D'autre part dans le cadre d'une telle approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, le contre-transfert du chercheur (Devereux, 1980) est explicitement pris en considération à la fois comme manière de travailler la subjectivité du chercheur mais également comme outil de connaissance.

Cette communication prendra appui sur deux extraits du corpus de recherche : un extrait d'entretien clinique de recherche (Yelnik, 2005) et une vignette évoquant une observation " ultra-clinique " d'un enseignant de mathématiques (au sens de Chaussecourte (2014a))

Dans un premier temps, je souhaiterai indiquer comment, à travers l'analyse d'un extrait du corpus de la thèse (un extrait d'entretien clinique de recherche), le travail d'élaboration autour d'éléments transféro-contre-transférentiels, a conduit l'auteur de la communication à revisiter sa méthodologie et à modifier l'objet même de sa recherche celui-ci évoluant des enseignants débutants aux débuts de carrière des enseignants.

*Intervenant

D'autre part l'élaboration des affects qui m'ont traversé lors des observations de cours, notamment autour de la place et de la solitude, me semble m'avoir permis d'accéder à une dimension du début de carrière des enseignants débutants, que j'avais jusqu'alors ignorée.

Ainsi puisque l'appel à contribution invite les communicants à s'interroger sur les questions auxquelles nous cherchons réponse, je souhaite décliner cette interrogation de manière clinique en une série de deux autres qui me semble lui être liées : " à quelles réponses cherchons nous une question ? " mais aussi " à quelles questions ne voulons nous pas répondre ? ". Il s'agit d'indiquer en quoi, dans le cadre d'une recherche s'inscrivant dans une démarche clinique en sciences de l'éducation, l'élaboration du contre-transfert du chercheur peut se révéler être un processus conduisant non seulement à se ressaisir des questions de recherches mais également à amener à en formuler de nouvelles.

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.

Blanchard-Laville, C. (1997). L'enseignant et la transmission dans l'espace psychique de la classe. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 17(3), 151-176.

Chaussecourte, P. (2003). Observation clinique en sciences de l'éducation : microanalyses et observations directes de pratiques d'enseignant(e)s de mathématiques (thèse de doctorat en sciences de l'éducation). Université paris x.

Chaussecourte, P. (2014a). Une observation clinique d'orientation psychanalytique des pratiques enseignantes, dans L. Numa-Bocage, J-F Marcel et P. Chaussecourte (coord.), *De l'observation des pratiques enseignantes. Recherches en Éducation*, 19, 63-81.

Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion

Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, 50, 133-146

Mots-Clés: Démarche clinique, transfert didactique, enseignants débutants, mathématiques, contre, transfert

Etude longitudinale et transversale du développement de la lecture chez les enfants présentant une déficience intellectuelle scolarisés en Ulis Ecole.

Sylviane Guihard-Lepetit * ¹

¹ Centre interdisciplinaire de recherches sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences en Éducation et en formation EA 2657 (CIVIIC) – Université de Rouen : EA1657 – France

Les études chez les enfants présentant une déficience intellectuelle sans étiologie particulière restent restreintes bien que représentant une part importante de cette population. Notre étude s'inscrit dans un cadre de recherche fondamentale sur l'apprentissage de la lecture dans la déficience intellectuelle afin de contribuer à la compréhension du développement de la lecture chez les enfants présentant une déficience intellectuelle scolarisés en unité localisée pour l'inclusion scolaire en école élémentaire (Ulis Ecole) destinée aux élèves dont la situation de handicap procède de troubles des fonctions cognitives ou mentales.

Leur développement de la lecture suit-il les mêmes séquences, la même temporalité que chez les enfants ne présentant pas de déficience intellectuelle ? Les prédicteurs d'apprentissage de la lecture identifiés chez ces enfants (Ecalte & magnan, 2015) peuvent-ils être reconnus comme tel dans notre population ? De plus, dans la population typique, des recherches récentes portent sur le rôle de la mémoire de travail et le développement de la mémoire phonologique à court terme dans la lecture. Il est possible que l'apprentissage de la lecture influence le développement de la mémoire phonologique à court terme (Bourdin, 2007). Ce développement aurait une répercussion sur le fonctionnement de la mémoire de travail qui elle-même affecte les capacités d'apprentissage. Une mémoire phonologique plus efficace peut influencer le niveau de vocabulaire réceptif (Gathercole et Baddeley, 1990) qui lui-même a une répercussion sur la compréhension orale, écrite et sur l'efficacité intellectuelle (Cunningham et Stanovitch, 1998). Dans la déficience intellectuelle, ces capacités cognitives sont pointées comme déficitaires et en partie explicatives des difficultés d'apprentissage. Nous entrevoyons ici que notre recherche pourrait dépasser l'exploration des compétences de lecture dans la déficience intellectuelle en essayant de comprendre si l'apprentissage de la lecture puis sa maîtrise ne peuvent pas être facteurs de développement cognitif. Ainsi certaines capacités jugées déficitaires et empêchant l'apprentissage de la lecture pourraient en fait être le reflet d'un manque d'entraînement que l'apprentissage de la lecture pourrait compenser (Wise, 2010).

Nous chercherons donc à valider ou invalider que, chez les enfants présentant une déficience intellectuelle : les stades de l'acquisition de la lecture se développent selon la même séquence que chez les enfants sans déficience intellectuelle (Kaplan et Walpole, 2005) ; la connaissance du nom et du son des lettres est prédictrice des capacités de décodage (connaissances des correspondances graphophonémiques, lecture de pseudo-mots) et des compétences phonologiques, la mémoire phonologique se développe avec le développement des compétences phonologiques et que le vocabulaire réceptif se développe avec la mémoire à court terme phonologique.

*Intervenant

Dans la déficience intellectuelle, on observe une importante inter-variabilité individuelle, la comparaison de scores moyens ne suffit pas pour comprendre la dynamique de développement de ces capacités cognitives durant l'apprentissage. C'est pourquoi, nous envisageons une approche orientée vers la personne qui permet de décrire un profil individuel à partir de plusieurs mesures de variables espacées dans le temps. La méthode des trajectoires de développement n'impose pas une évaluation simultanée des sujets, mais au moins trois mesures des variables. Pour que les mesures soient significatives, celle-ci utilise des scores bruts. L'analyse permet de décrire l'évolution des performances dans le temps et de tester les relations développementales entre les variables. Les comparaisons de trajectoires peuvent porter sur des comparaisons entre population typique et population présentant une déficience intellectuelle ou entre sujets présentant une déficience intellectuelle mais ayant un âge ou des capacités différentes. Cette méthode est adaptée à la recherche " des précurseurs et prérequis capables de prédire des capacités futures. " (Mellier, 2014, p.41).

Neuf enseignants d'Ulis Ecole de l'Académie de Rouen ont répondu favorablement à ce projet. Notre population est constituée d'une quarantaine d'enfants non-lecteurs scolarisés dans ces classes (âge moyen 9 ans 1 mois). Notre protocole d'évaluation prévoit trois mesures espacées au minimum de 6 mois. Un autre recueil de données se situe en classe ordinaire. Une cohorte d'une trentaine d'enfants (âge moyen 5 ans 11 mois) issus de quatre classes d'école maternelle de l'Académie de Rouen est évaluée avec le même protocole de la grande section au CE1 afin de comparer leur entrée dans la lecture avec notre population d'enfants scolarisés en Ulis Ecole.

A ce stade de notre recherche, nous présenterons et discuterons les premiers résultats portant sur deux des trois mesures.

Bourdin, B. (2007). Du codage visuel au codage verbal : le rôle de l'apprentissage de la lecture .*Enfance*, 2007/2 (59), 145-159. doi: 10.3917/enf.592.0145.

Cunningham, A.E. & Stanovich, K.E. (1998). What reading does for the mind? *American Educator*, 22 (1-2), 8-15. Retrieved from http://www.keithstanovich.com/Site/Research_on_Reading_files/Cunningham

Ecalte, J. & Magnan, A. (2015). *L'Apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris : Dunod.

Gathercole, S.E. & Baddeley, A.D. (1990). Phonological memory deficits in language disordered children: is there a causal connection? *Journal of Memory and Language*, 29, 336-60. doi: 10.1016/0749-596x(90)90004-j.

Kaplan, D. & Walpole, S. (2005). A stage-sequential model of reading transitions: Evidence from the early childhood longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*. 97(4), 551-563. doi:10.1037/0022-0663.97.4.551. Retrieved from <http://faculty.ucmerced.edu/sites/default/files/sdepaoli/files/cgood%20example.pdf>

Mellier, D. (2014). Les méthodes de comparaison dans le champ des déficiences intellectuelles. in Petitpierre, G. & Martini-Willemin, B.-M. (Eds.), *Méthodes de recherche dans le champ de la déficience intellectuelle* (pp. 17-53). Berne: Peter Lang.

Wise, J.C., Sevcik, R.A., Ronski, M.A. & Morris, R.D. (2010). The relationship between phonological processing skills and word and nonword identification performance in children with mild intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 31(6), 1170-1175. doi: 10.1016/j.ridd.2010.08.004.

Mots-Clés: Lecture, déficience intellectuelle, prédictors d'apprentissage

Penser le dispositif de formation pour accéder au potentiel de développement des situations de travail

Marie Noëlle Guillot ^{* 1}, Marianne Cerf^{† 2}, Paul Olry^{‡ 1}, Bertrand Omon^{§ 3},
Marie-Sophie Petit^{¶ 4}

¹ UBFC AgroSup Dijon Eduter. UP "Développement professionnel et formation" (Eduter) – Ministère de l'agriculture, de l'alimentation, de la pêche, de la ruralité et de l'aménagement du territoire – B.P. 87999 F 21079 Dijon Cedex, France

² Sens-Inra – Ministère de l'agriculture, de l'alimentation, de la pêche, de la ruralité et de l'aménagement du territoire – B.P.1 F-78850 Thiverval-Grignon, France

³ Chambre d'agriculture de l'Eure – Ministère de l'agriculture, de l'alimentation, de la pêche, de la ruralité et de l'aménagement du territoire – France

⁴ Chambre régionale d'agriculture de Bourgogne – Ministère de l'agriculture, de l'alimentation, de la pêche, de la ruralité et de l'aménagement du territoire – France

Notre communication repose sur les résultats d'une recherche appliquée qui a pour objet la notion de dispositif de formation à visée professionnelle. L'interrogation porte sur la capacité du dispositif à mobiliser l'expérience du travail par ceux qui le font dans un environnement incertain. Il s'agit de rendre possible dans un espace hors travail l'accès à la situation potentielle de développement dans l'articulation analyse de l'activité et conditions qui rendent possibles la réalisation de l'action de formation.

Mots-Clés: dispositif de formation, socio didactique, situation de travail, activité, coordination

*Intervenant

[†] Auteur correspondant: cerf@agroparistech.fr

[‡] Auteur correspondant: paul.olry@educagri.fr

[§] Auteur correspondant: bertrand.omon@eure.chambagri.fr

[¶] Auteur correspondant: marie-sophie.petit@bourgogne.chambagri.fr

La dimension spatiale du placement, des enjeux pour l'action en protection de l'enfance ?

Fleur Guy ^{*† 1}

¹ Environnement Ville Société (EVS) – Université Lumière - Lyon II, CNRS : UMR5600 – 18 Rue Chevreul 69362 LYON CEDEX 07, France

Intégré au double dispositif de l'Aide Sociale à l'Enfance et de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, le placement en établissement correspond à la prise en charge, en dehors de son domicile familial, d'un mineur pour une durée donnée. Cette action sociale possède une dimension spatiale forte, car elle repose sur un déplacement résidentiel pour les mineurs placés mais aussi car la situation de placement implique des conditions spécifiques de déplacements quotidiens pour ces derniers. Les modalités de sorties de l'établissement pour les adolescents, qu'elles soient autorisées ou non, invitent à interroger le rôle de la mobilité dans le placement. La mobilité est ici définie comme une " qualité des personnes " (Ripoll et Veschambre 2005) plus que comme un acte. Face à la valorisation de la mobilité (Bacqué et Fol 2007) et l'affirmation d'un nouveau paradigme (Hannam, Sheller, et Urry 2006; Sheller et Urry 2006), une approche critique de la mobilité envisage les rapports sociaux dans lesquels elle s'inscrit (Borja, Courty, et Ramadier 2013). Il s'agit alors d'analyser le rôle de la mobilité dans les relations entretenues entre l'institution, les éducateurs et les adolescents placés en foyer.

Cette communication s'appuie sur une thèse de géographie au cours de laquelle une enquête a été menée dans quatre établissements du département du Rhône. Alors que peu de recherches en géographie ont pour objet le placement, les acteurs rencontrés dans le cadre de cette thèse ont eux-mêmes montré un étonnement face à son inscription disciplinaire. Ainsi, au-delà de la manière dont les différents acteurs du placement utilisent la mobilité dans leurs pratiques quotidiennes, cette communication questionne la mobilisation, par ces mêmes acteurs, de la mise en évidence de la dimension spatiale du placement.

Plusieurs méthodes ont permis d'analyser les enjeux associés à la mobilité dans les établissements de l'enquête, notamment des entretiens avec des éducateurs et des observations réalisées dans une démarche ethnographique.

Ces différents matériaux mettent dans un premier temps en évidence les différents rôles d'ajustement de la mobilité dans le contexte du placement. Dans un deuxième temps, cette dimension spatiale du placement faisant écho à certaines préoccupations des équipes éducatives pourrait être mobilisée par ces dernières. Enfin, ce transfert semble dépendre de la nature des connaissances produites par la recherche mais surtout de la pratique du chercheur et interroge plus particulièrement son positionnement sur le terrain. Bibliographie :

Bacqué, M.H., Fol. (2007). L'inégalité face à la mobilité, du constat à l'injonction. *Revue suisse de sociologie*, 33 (1), 89-104.

Borja, S., Courty, G., Ramadier, T. (2013). De la valorisation de la mobilité à la domination par la mobilité ou comment la mobilité dit, fait et dispose l'individu. *Regards sociologiques*, 45-46, 101-110.

Hannam, K., Sheller, M., Urry, J. (2006). Editorial: mobilities, immobilities and moorings. *Mo-*

*Intervenant

†Auteur correspondant: fleur.guy@univ-lyon2.fr

bilities, 1 (1), 122. doi:10.1080/17450100500489189.

Ripoll, F., Veschambre, V. (2005). Sur la dimension spatiale des inégalités: contribution aux débats sur la "mobilité et le capital spatial. Rural-urbain. Nouveaux liens, nouvelles frontières, 467- 483. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Sheller, M., Urry, J. (2006). The new mobilities paradigm. Environment and Planning A, 38, 207- 226. doi:10.1068/a37268.

Mots-Clés: protection de l'enfance, placement, processus de recherche, production de connaissances

Nouvelles connaissances à enseigner et nouveaux outils : situations, repères didactiques et genèses instrumentales.

Jean-Michel Gélis * ¹, Mariam Haspekian *

2

¹ EA.4507 EMA (Ecole, Mutations, Apprentissages) – Université de Cergy-Pontoise – France

² EA.4071 EDA (Education, Discours, Apprentissages) – Université Paris Descartes – France

Titre du symposium dans lequel s'insère cette communication : " L'informatique à l'école primaire : l'enseigner, l'apprendre, l'utiliser. Retour sur les travaux de la recherche ANR DALIE "

Les projets de programmes confient à l'école primaire une mission d'enseignement de l'informatique sans précédent dans l'histoire. Etudier et développer des pratiques enseignantes associées sera un des enjeux majeurs de la recherche et de la formation. Dans le contexte du projet DALIE, nous nous intéressons aux genèses professionnelles d'enseignants utilisant pour la première fois des technologies en lien avec l'apprentissage de l'informatique telles que des robots Thymio et Bee-Bot ou le logiciel Scratch. Ces enseignants sont comme la plupart novices vis à vis du fonctionnement de ces outils, des connaissances que ceux-ci embarquent et, *a fortiori*, de leurs utilisations pédagogiques. Quelles connaissances et exploitation de ces outils développent-ils ? Quels apprentissages visent-ils pour leurs élèves ?

L'approche instrumentale en didactique (Artigue 2002, Guin, Ruthven & Trouche 2004, Lagrange 1999, Trouche 2004) et la théorie des champs conceptuels (Vergnaud, 1990) donnent les outils pour étudier les genèses instrumentales personnelles et professionnelles des enseignants, l'évolution de leurs connaissances et la façon dont ils gèrent les genèses des élèves. Nous nous attachons à suivre la dynamique des processus en jeu au fil des séances et les influences réciproques qui se dessinent entre connaissances à enseigner nouvelles (par exemple l'algorithmique), schèmes d'action instrumentée personnels (pour maîtriser Scratch ou les robots) et schèmes professionnels (qui visent l'acquisition des connaissances par les élèves via les instruments).

Notre étude porte actuellement sur quatre enseignants qui utilisent Scratch, Thymio ou Bee-Bot. Nous projetons de l'étendre aux 13 autres enseignants français du projet. Notre méthodologie consiste à identifier les éléments énoncés ci-dessus à partir des vidéos de classe, des interviews des acteurs et des écrits professionnels recueillis (fiches de préparations, de bilans des séances...).

Nos premiers résultats portent sur les situations nouvelles conçues par ces enseignants et sur leur *distance* avec des situations anciennes déjà expérimentées. Ils portent également sur les *repères didactiques* que l'enseignant construit dans ce paysage nouveau, tant sur le plan des connaissances que des outils utilisés. Par exemple, l'un des enseignants ayant très peu de maîtrise préalable de Scratch réinvestit immédiatement, avec la seconde moitié de classe, certains repères établis avec la première moitié. Les trois autres enseignants construisent des schèmes d'usage

*Intervenant

liés aux robots presque en même temps que leurs élèves avant d'élaborer leurs propres schèmes professionnels. Malgré leur méconnaissance de ces outils, ces quatre enseignants ne sont pas en difficulté et s'avèrent capables de gérer l'inconnu.

Ces exemples aboutissent à des réflexions sur les pratiques enseignantes : comment les enseignants élaborent-ils de nouveaux repères didactiques, comment l'appui sur des situations antérieures permet-il d'en gérer de nouvelles ?

Regard réflexif sur la question de recherche en sélectionnant l'une des interrogations évoquées dans le thème transversal du congrès : " À quelles questions cherchons-nous réponse ? "

Notre recherche résulte d'un changement de contexte sociétal qui réinterroge les genèses des pratiques enseignantes. Enseigner la pensée informatique constitue l'une des nouvelles missions de l'école. Nous cherchons à comprendre comment les enseignants, par l'appropriation personnelle et professionnelle d'outils, élaborent de nouvelles connaissances à enseigner. L'enjeu est à la fois contextuel (curriculum en informatique) et théorique (compréhension du développement de pratiques instrumentées).

Références bibliographiques

Artigue, M. (2002). Learning mathematics in a cas environment: The genesis of a reflection about instrumentation and the dialectics between technical and conceptual work. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, vol 7, n°3, p. 245-274.

Bruillard, E. (2014). Une voie pour penser et construire une formation à l'informatique pour les élèves de l'école primaire ? Communication STEF, sept 2014. <http://www.stef.ens-cachan.fr/servlet/com.univ.c>

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique – Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La Pensée sauvage,.

Guin, D., Ruthven, K. and Trouche, L. (Eds.) (2004) *The didactical challenge of symbolic calculators: turning a computational device into a mathematical instrument*. New York: Springer.

Lagrange, J.-B. (2000). L'intégration d'instruments informatiques dans l'enseignement : une approche par les techniques. *Educational Studies in Mathematics* 43(1), 1-30

Trouche, L. (2004). Managing the complexity of human/machine interactions in computerized learning environments: guiding students' command process through instrumental orchestrations. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 9, 281-307.

Vergnaud, G. (1996). La théorie des champs conceptuels. In J. Brun (Ed). *Didactique des Mathématiques*. Lausanne : Delachaux et Niestlé

Mots-Clés: Pensée informatique, algorithme, transposition, instrument, artefact, schème d'action, schème d'usage, genèse instrumentale

Les enseignants en zone d'éducation prioritaire face aux réussites scolaires.

Caroline Hache ^{*† 1}, Jean Ravestein ^{* ‡ 1}

¹ Aix-Marseille Université (AMU) – Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique – Aix-Marseille Université Jardin du Pharo 58, bd Charles Livon -13284 Marseille Cedex 07, France

Les textes officiels énoncent des exigences similaires pour tous les élèves du territoire français (MEN, 2003). Or, en zone d'éducation prioritaire (Ex-ZEP, REP+ aujourd'hui) le niveau scolaire est plus bas et les problèmes de violence plus importants qu'ailleurs (Duru-Bellat & Piquée, 2004). L'exercice du métier d'enseignant y est particulièrement difficile voire impossible (Guillaume, 2001). Pourtant, les pouvoirs publics reconnaissent des réussites paradoxales et mettent en place des dispositifs particuliers pour permettre à des élèves en grande réussite scolaire (EGRS) de poursuivre leurs études vers des hauts niveaux de qualification, par exemple les internats d'excellence (2008[1]). D'autres initiatives, telles que les PQPM[2] (Pourquoi pas moi ?) ou les CPES[3] (classes préparatoires aux études supérieures) accompagnent les jeunes de milieux défavorisés pour les amener à entrer en classe préparatoire aux grandes écoles. Enfin, les Instituts de Sciences Politiques ont mis en place les CEP[4] (convention éducation prioritaire) pour permettre à des étudiants boursiers d'être admis dans cette grande école, non pas en réussissant le concours, mais par une autre voie sélective.

La littérature scientifique, indique que les élèves en réussite scolaire existent dans les milieux défavorisés, réussite moins fréquente et qualifiée de " paradoxale " (Charlot, Bautier & Rochex, 1992). Ainsi, Castets-Fontaine décrira le destin scolaire de quarante-cinq jeunes issus des ZEP ayant atteint les grandes écoles grâce à un " cercle vertueux de la réussite " (Castets-Fontaine, 2011).

Praticien et chercheur en sciences de l'éducation, nous sommes allés sur le terrain pour observer ces EGRS dans une école de ZEP. Cette posture de praticien-chercheur garantit une " vigilance épistémologique " (Sensevy, 1994) par la connaissance réelle du quotidien des acteurs de terrain ; la présence du chercheur assure le regard théorisé sur les pratiques. Ainsi, nous espérons avoir accès " à des mouvements qui ne peuvent apparaître à aucun autre regard " (ibid.). La part de subjectivité importante de cette posture particulière a imposé un travail de distanciation sans cesse renouvelé, possible par un travail en équipe lors des analyses.

Sur le terrain, les professeurs des écoles (PE) ne se retrouvent pas dans l'optimisme politique ou scientifique concernant les EGRS et leur prise en charge fait débat en ZEP. Leur présence, abordée lors de nos premières rencontres avec les professionnels, pose des problèmes dans la gestion et l'organisation de la classe et des apprentissages. Leur avenir sur le chemin de la réussite est mis en doute par la thèse du handicap socio-culturel (Synders, 1976), une influence du milieu familial et social ne dotant pas l'élève des bases culturelles et linguistiques pour réussir à l'école (Tazouti, 2002). Cet avis est celui de quelques enseignants exerçant dans une école de ZEP à Marseille. Est-ce un avis partagé par l'ensemble du corps enseignant travaillant dans les milieux

*Intervenant

†Auteur correspondant: caroline.hache@univ-amu.fr

‡Auteur correspondant: jean.ravestein@univ-amu.fr

défavorisés ? Notre étude donne la parole aux enseignants, par des entretiens réalisés avec dix PE travaillant à Marseille, dans le 15ème arrondissement. Ces entretiens font suite à un questionnaire à destination de l'ensemble des PE exerçant dans un établissement ZEP en France, qui a permis de récolter l'avis de 2490 répondants. Cette nouvelle approche méthodologique complète qualitativement la première étude plus quantitative.

Comment les enseignants de ZEP perçoivent les EGRS dans leurs classes : qui sont-ils ? D'où viennent-ils ? Que font les enseignants avec eux, pour eux ? Notre recherche montre la relativité du concept de réussite chez les professionnels et un dissensus quant aux critères pour l'évaluer dans le cadre scolaire. Pour eux, le " milieu familial " reste la principale variable explicative de la réussite de l'élève. La très forte hétérogénéité des classes, accentuée par la présence d'élèves en grande difficulté mais aussi en grande réussite scolaire, amène les enseignants à se sentir en échec professionnel. Ils avouent ne pas réussir à s'occuper de tous, réservant l'étayage aux plus faibles, empêchant ainsi les EGRS d'accéder à leur développement potentiel (Vygotsky, 1980) par l'absence de coopération avec une personne experte. Même si les EGRS sont perçus comme des élèves chronogènes et ont une place dans la topogénèse de la classe en y jouant un rôle particulier, leurs apprentissages peuvent être freinés. Toutefois, nombre d'enseignants fait appel à différents dispositifs particuliers, comme le tutorat, l'inclusion ou encore le passage anticipé.

Thème transversal : Notre interrogation, tout au long de notre présentation, se situera dans le volet " comprendre " et questionnera notre posture de praticien-chercheur décrite plus haut, particulièrement importante lors des entretiens réalisés avec les enseignants.

<http://www.education.gouv.fr/cid28405/menb0912396c.html>

<http://cache.media.education.gouv.fr/file/82/0/3820.pdf>

<file:///C:/Users/caroline/Downloads/dp-cpes-ensdelyon-20140115.pdf>

<http://www.sciencespo.fr/admissions/fr/conventions-education-prioritaire>

Mots-Clés: Enseignant, Réussite scolaire, Education prioritaire, Milieu social, Famille

Les usages numériques informels utilisés par les enseignants du primaire en Haute-Garonne dans un but professionnel et les effets sur leur développement professionnel

Dima Hanna * 1

¹ Doctorante UMR EFTS Université Toulouse Jean Jaurès (UT2J) – Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique – Université de Toulouse - Le Mirail / Maison de la Recherche / 5, allées Antonio-Machado / 31058 Toulouse Cedex 9, France

Cette communication vise à décrire et à comprendre les usages numériques informels utilisés par les enseignants du primaire dans un but professionnel.

En France, comme dans plusieurs pays, le travail de l'enseignant connaît de profondes évolutions (Maroy, 2006 ; Marcel, Piot, 2005). Ce métier longtemps présenté comme un travail solitaire a évolué pour se diversifier. De nouvelles exigences ont été introduites et le métier d'enseignant est alors sous l'emprise de nouvelles prescriptions qui portent à la fois sur les tâches à accomplir et sur des nouvelles modalités de travail (individuelles et collectives) (Marcel, Garcia, 2009). Ces prescriptions transforment le travail enseignant dans et hors la classe (Marcel et Piot, 2005).

Ces contraintes investissent l'ensemble des aires de vie de l'enseignant et il est conduit à opérer des ponts entre loisirs et travail durant ces temps hors classe pour pouvoir y répondre et s'auto former. D'après Day, (1999) la professionnalisation se réalise au moyen d'une démarche individuelle et collective, jalonnée d'expériences d'apprentissage conscientes, planifiées ou non, en contexte formel et/ou informel.

En dehors de la classe, dans des espaces sociaux ou intimes, l'enseignant conduit un travail invisible de préparation, de réflexion, de confrontation, de formation que peu de chercheurs ont abordée.

Internet et l'ensemble des outils numériques jouent un rôle important dans la quête de professionnalisation de l'enseignant. Suite au développement massif des usages numériques informels, le web 2.0 est devenu un support important des pratiques collaboratives entre les enseignants.

Pour autant, ces usages numériques informels dans un but professionnel contribuent-ils positivement à leur développement professionnel?

Par ailleurs, nous remarquons depuis ces dernières décennies un grand intérêt en recherche pour la notion du développement professionnel. Ce dernier est un concept polysémique pouvant être abordé sous différents cadres théoriques. Dans cette recherche, nous envisageons d'étudier le développement professionnel comme un processus qui englobe l'apprentissage de l'enseignement et le développement des pratiques professionnelles.

Nous avons interrogé à ce propos et par questionnaire, 230 professeurs d'écoles primaires et

*Intervenant

organisé 10 entretiens approfondis avec des enseignants afin de mieux comprendre le rôle que joue aujourd'hui le numérique dans la professionnalisation des enseignants et dans l'évolution de leurs pratiques et quels effets ont ces usages numériques informels dans un but professionnel sur les enseignements scolaires ?

Les résultats obtenus montrent une interrelation entre les usages numériques dans la sphère privée et les pratiques professionnelles déclarées de ces enseignants.

Au-delà des formations continues et de l'expérience concrète du terrain, l'enseignant utilise les outils numériques comme source pour son développement professionnel.

Hors de la classe, c'est-à-dire lors des séquences les moins identifiables de son action, l'enseignant semble continuer d'agir en professionnel : il s'informe, prépare, réfléchit, fabrique, échange sur l'acte d'apprentissage et d'enseignement.

Notre communication dresse le tableau de ces usages numériques " hors des murs " et propose d'expliquer les impacts de ces pratiques dans le cadre d'une approche sociologique des démarches de professionnalisation. Nous visons donc à répondre à l'interrogation suivante " comment les enseignants se professionnalisent-ils et qu'elle est la part des usages numériques dans cette démarche " ?

Bibliographie

Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. Londres : Falmer Press.

Marcel, J.F. Garcia, A. (2009). Contribution à une théorisation des interrelations entre les pratiques enseignantes de travail partagé et les pratiques d'enseignement. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 2009/2 (Vol. 42)

Marcel, J-F., & Piot T. (dirs), (2005). *Dans la classe, hors de la classe. Évolution de l'espace professionnel des enseignants*. Paris : INRP.

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 | 2006.

Mots-Clés: Usages numériques, apprentissage informel, développement professionnel, professionnalité enseignante.

Composantes imaginaires de l'exclusion ponctuelle de cours au collège

Danielle Hans * ¹

¹ CREF équipe "savoir, rapport au savoir et processus de transmission – Université Paris Ouest
Nanterre La Défense – Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France

Mon projet de communication portera sur l'analyse d'une partie d'un corpus constitué au cours d'une intervention-recherche dont l'objet est l'exclusion ponctuelle de cours. Ce corpus est tiré de deux entretiens collectifs : le premier est mené avec 6 élèves de classes de 5ème et 6ème . Trois n'ont jamais été exclus de cours (deux filles et un garçon), les 3 autres le sont assez régulièrement (deux garçons et une fille). Le second entretien collectif rassemble 6 élèves de classes de 4ème et 3ème, (deux filles et quatre garçons), tous habitués à être exclus.

Ces deux temps d'entretien collectif sont co-animés de façon non directive. Nous invitons simplement les adolescents à nous parler de ce qu'ils ressentent dans la situation d'exclusion afin de saisir ce qui se joue pour eux sur le plan psychique et ce qui se prolonge dans la relation enseignant/groupe-classe. La règle est la libre association des paroles et des échanges. Dans cet espace d'intervention-recherche, les élèves ont la garantie d'un lieu protégé où leurs paroles ne seront pas évaluées ou reprises contre eux. Nous faisons ainsi l'hypothèse que ces deux moments de rencontre entre les deux groupes d'élèves et les deux

intervenants-chercheurs co-animateurs se présentent comme un espace-temps déplacé d'une réalité instituée où ce qui nous est donné à voir révèle en partie ce qui se joue dans un groupe-classe et plus loin dans l'institution de l'établissement autour du phénomène de l'exclusion ponctuelle de cours. Nous pensons que notre dispositif offre aux adolescents interviewés la possibilité de déposer ce qui se transfère de leur relation à l'enseignant lorsque ce dernier prend la décision d'exclure un des leurs de son cours.

L'analyse de quelques passages tirés des deux entretiens collectifs (enregistrés), nous donnent à penser que le phénomène de l'exclusion favorise d'une part, la construction d'un " imaginaire collectif " (Giust-Desprairies, 2003) dont les signifiants apparaissent différents selon l'âge des adolescents et d'autre part la formation de " fantasmes originaires " (Freud, 1915/1973, p.215), notamment ceux qui accompagnent la menace de punition et qui touchent à la culpabilité. Nous tenterons d'en démêler les fils.

Ces analyses, mises en relation avec mes propres élaborations contre-transférentielles, me conduiront à formuler des hypothèses d'interprétation quant aux affects en jeu dans le groupe classe lors de la situation d'exclusion. Nous chercherons également comment articuler ce niveau d'une " groupalité psychique inconsciente " (Ka'és, 2006) avec le niveau institutionnel de l'établissement.

Références bibliographiques (3 minimum) :

- Assoun, P.L., (2007). Leçons psychanalytiques sur le fantasme/. Paris, ed economica.
- Freud, S. (1973). Névrose, psychose et perversion. Paris PUF. Texte écrit en 1915.

*Intervenant

- Gaillard, G. (2008). " Se prêter à la déliaison. " Narcissisme groupal et tolérance au féminin dans les institutions. *Connexions*, n° 90, p.107-121.
- Giust-desprairies, F. (2003). *L'imaginaire collectif*. Paris, Erès.
- Ka'és, R., (2006). Groupes internes et groupalité psychique : genèse et enjeux d'un concept. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe* n° 45, Toulouse, Érès.
- Nom(s) et références bibliographiques de l'auteure (champ masqué pour les expertises).
- Hans, D. (2014) *L'analyse des pratiques en institution. Le difficile chemin d'un processus de subjectivation*. In Chami, J. Humbert C. *Dispositif d'analyse des pratiques et d'intervention. Approches théoriques et cliniques du concept de dispositif*. Paris, L'Harmattan, p.39-63.
- Hans, D. (2013) *Violence et agressivité, ratés et dérapages de la socialisation en collège. Pour un travail clinique d'intervention dans l'établissement. Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol.46, n°1, p.33-47.
- Hans, D. (2011). *Déplacements et immobilisations dans un groupe d'analyse des pratiques en situation d'intervention. Dossier " Groupes d'analyse de pratiques "*, *Nouvelle revue de psychosociologie*, 11, 37-51.

Mots-Clés: Exclusion scolaire, imaginaire collectif, fantasme originaire, groupalité

L'enseignant en prise avec les pratiques des étudiants : opportunités et désillusions de l'apprentissage collaboratif par le numérique

Pierre Humbert ^{*† 1}

¹ Centre de Recherche sur les Médiations (CREM-EA3476) – Université de Lorraine : EA3476 – UFR Sciences Humaines et Sociales SHS Metz Université de Lorraine Ile du Saulcy 57045 METZ, France

La question des pratiques collaboratives dans l'apprentissage et leur opposition avec la mise en concurrence des apprenants fait partie des questions vives dans le domaine de l'éducation depuis de nombreuses années (Baudrit, 2007 : 118). Elles sont aujourd'hui réactivées autour de la question des usages des TICE par les enseignants d'une part et les apprenants d'autre part et également, dans une certaine mesure, au regard de la pénétration du discours managérial du monde de l'entreprise vers le monde de l'éducation (Deceuninck, 1993 ; Lamarche et al., 2006). S'appuyant sur les principes socio-constructivistes et interactionnistes de l'apprentissage, les pratiques collaboratives tendent à montrer leur contribution aux processus d'apprentissage (Karpova et al, 2009 ; Follet et Peyrelong, 2009 ; Hulin, 2013) à travers l'engagement des apprenants qu'elles génèrent, la stimulation ou encore les phénomènes de décentration qui favorise un esprit d'ouverture de l'étudiant sur des modes de pensée différents de sa propre vision des choses (on parle alors de situations de résolution de conflits socio-cognitifs). A ce titre, l'idée est assez répandue, selon laquelle les outils numériques, en particulier les services en ligne de partage et de travail collaboratif (réseaux sociaux, partage de document, messagerie instantanée, etc), dédiée ou non au monde de l'éducation, contribuerait à ce type de pratiques en facilitant la mise en œuvre (Chaptal, 2009). Pour autant, nous pouvons nous interroger sur ce présupposé et en particulier sur la manière dont sont perçus ces outils et ces pratiques collaboratives d'apprenants par les enseignant-chercheurs eux-mêmes en faisant l'hypothèse selon laquelle le véritable apport des outils numériques à la collaboration entre apprenants peut être conditionné par la représentation que peut en avoir l'enseignant.

A partir d'entretiens d'enseignants-chercheurs interrogés dans le cadre d'une enquête menée de mars 2013 à février 2014, notre communication portera sur ce que savent ou pensent savoir les enseignant-chercheurs des pratiques de sociabilité numérique des étudiants et la façon dont ils pensent que ces relations, faisant l'objet d'une médiation technologique, peuvent ou non

- avoir une influence sur les pratiques d'apprentissage des étudiants;
- être intégrées dans la pratique pédagogique de l'enseignant.

Notre méthodologie reposera sur l'analyse de contenu d'un corpus de transcriptions de 54 entretiens d'enseignants-chercheurs interrogés à propos de leurs pratiques pédagogiques et leurs usages du numérique, à travers desquels transparaissent leurs représentations portant sur les pratiques des

*Intervenant

†Auteur correspondant: pierre.humbert@univ-lorraine.fr

étudiants. Nous mobiliserons deux approches, l'une qualitative, résultant d'une analyse compréhensive d'un sous-corpus de retranscriptions établi de manière aléatoire, l'autre quantitative, résultant d'une analyse statistique textuelle visant à évaluer la validité des hypothèses issues de la première approche. Les éléments relevés nous amèneront à adopter une posture mesurée, voire critique au regard d'une certaine idéologie de " l'internet " thaumaturge et tenterons de montrer si le discours optimiste escortant les technologies, tant par leur promoteurs que par certains usagers, résiste ou non aux réalités des pratiques.

Regard reflexif sur la question de recherche

Une partie reflexive tentera d'examiner la question des objets de recherche et de la difficulté de deconstruire le cadre ideologique au sein duquel ils semblent s'inscrire " naturellement ". Le chercheur est alors partagé entre epouser les tendances fortes qui nourrissent les appels à projet et à communication ou tenter de s'en degager au prix d'un effort non negligeable.

Quelques references bibliographiques

Baudrit, A. (2007). Apprentissage cooperatif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'education - Pour l'Ere nouvelle*, Vol. 40(1), 115 136.

Chaptal, A. (2009). Rhapsodie sur la collaboration: Le travail collaboratif. Les dossiers de l'ingenierie educative. Consulte à l'adresse <http://www.cndp.fr/archivage/valid/139705/139705-18421-23868.pdf>

Deceuninck, J. (1993). Entre ingenierie, management et marketing : permeabilite et resistance de la formation initiale. *Etudes de communication. langages, information, mediations*, (14), 139 150. Consulte à l'adresse <http://edc.revues.org.bases-doc.univ-lorraine.fr/2742?lang=en>

De Lavergne, C., & Heid, M.-C. (2013). Former à et par la collaboration numerique : tic&societe, (Vol. 6, No 2). Consulte à l'adresse <http://ticetsociete.revues.org/1308>

Follet, M., & Peyrelong, M.-F. (2009). Au vu et au su de tous. *Distances et savoirs*, Vol. 7(1), 47 64.

Hulin, T. (2013). Enseigner l'activite " ecriture collaborative ". *tic&societe*, (Vol. 6, No 2). <http://doi.org/10.4000/ticetsociete.1314>

Karpova, E., Correia, A.-P., & Baran, E. (2009). Learn to use and use to learn: Technology in virtual collaboration experience. *The Internet and Higher Education*, 12(1), 45 52. <http://doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.10.006>

Lamarche, T. A., Moulier Boutang, Y., Hugon, P., & Delamotte, E. (2006). *Capitalisme et education*. Paris, France: Institut de recherches de la FSU : Syllepse.

Mots-Clés: Dispositifs et outils, Enseignement supérieur, Pratiques et compétences pédagogiques

Le parcours du chercheur : Retours d'expérience sur des influences mutuelles et plurielles.

Véronique Haberey Knuessy ^{*† 1}

¹ Centre de Recherche sur la Formation (CRF) – Conservatoire National des Arts et Métiers [CNAM] :
EA1410, ENSTA Bretagne – 2, rue Conté 75003 Paris, France

Le domaine de la santé est, comme différents autres grands systèmes actuels, en pleine mutation. Soumis de l'intérieur à d'importantes restructurations, ces changements influencent autant le fonctionnement du système lui-même, ses missions et sa vocation, que les rapports qu'il entretient avec les usagers et les professionnels.

L'importance des transformations en cours, donne lieu à de multiples recherches explorant différentes problématiques. De par leur connaissance approfondie du domaine spécifique de la santé, les professionnels du soin sont sans doute particulièrement aptes à conduire des projets dans ce milieu. Pour autant sont-ils réellement neutres ? Il serait intéressant d'examiner la manière dont leur expérience de terrain façonne leur cheminement jusqu'à la conduite d'une recherche, d'observer leur manière d'analyser les matériaux recueillis, ou encore d'explorer l'impact que les recherches menées vont ensuite avoir sur leur compréhension du soin et de la santé.

Partant de la considération de Nuttin (2000) selon laquelle la motivation serait constituée de forces internes encourageant à un certain comportement qui, lui, trouve son épanouissement dans l'engagement, il semble dès lors difficile de penser que le choix d'un objet de recherche relève d'une pure rencontre fortuite.

Selon Marty et Marie-Grimaldi (2004), le chercheur se situe au cœur du dispositif de recherche, " pris au cœur de l'étoffe qu'il tisse " (p.7). Loin d'être un phénomène uniquement négatif, la sensibilité investie dans l'objet de recherche est aussi une richesse dans la manière d'aborder cet objet (Raymond, 2010).

C'est ce parcours singulier du chercheur et son cheminement avec son objet de recherche que nous nous proposons d'explorer au travers de notre propre expérience, ainsi que de l'expérience de deux autres chercheurs.

Une double méthodologie qualitative alliant récits biographiques (Demazière et Dubar, 1997) et cheminement introspectif selon la méthode d'analyse introspective de Diel (Solotareff, 2007), permettra de mettre en lumière les zones d'influence entre le chercheur et son objet d'un côté, pointant par exemple ses choix thématiques premiers ainsi que le déroulement d'un processus de plusieurs années de recherche, mais le focus sera également mis sur l'importance des rencontres qui auront pu avoir lieu durant ces recherches. Les mouvements d'influence pluriels du chercheur sur son objet et / ou sur le terrain de la recherche, mais aussi l'influence de l'objet et de son contexte sur le chercheur lui-même, ses représentations, son analyse et au-delà sur la poursuite de ses activités de recherche, seront ainsi examinées avec autant de distanciation que le sujet

*Intervenant

†Auteur correspondant: Veronique.Haberey-Knuessi@he-arc.ch

rende possible.

Demazière, D. & Dubar, C. (1997). Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion. Paris : Nathan.

Marty F., Marie-Grimaldi, H. (2004). L'aventure de la recherche en psychologie clinique et psychopathologie. Rouen : PUR.

Nuttin, J. (2000). Théorie de la motivation humaine. 5e éd. Paris: PUF.

Raymond, A. (2010). L'alter et le chercheur : auto-analyse d'une posture, Bulletin de

Psychologie 1/505, p. 39-48.

Solotareff, J. (2007). L'esprit en question. L'éclairage de la psychanalyse de Paul Diel. Paris : Ellébore.

Mots-Clés: Systèmes de santé – neutralité – engagement – analyse introspective, cheminement

Effet de la présence-absence de l'enseignant sur les modalités des réponses émises par les élèves en jeu de handball : étude didactique

Sehli Hajer * ^{1,2}, Makram Zghibi *

2

¹ Institut de sport et d'éducation physique du Kef, Tunisie – Tunisie

² Institut de sport et d'éducation physique du Kef, Tunisie – Institut de sport et d'éducation physique du Kef, Tunisie 7100, Tunisie

Le but de cet article est de déterminer comment la présence /l'absence de l'enseignant oriente les décisions prises par les élèves dans la co-construction des savoirs en handball. Dans un cours d'Education Physique (EP), huit séances de handball (16h effectives) sont enseignées à des élèves de 14 ans (n = 80). Les situations proposées sont des situations à base de jeu à 7 X 7 en terrain réel (dimensions 40 X 20m). Chaque séance comporte deux situations de jeu sous le contrôle de l'enseignant coupées d'une première séquence de verbalisation (3mn) assurée par le même enseignant et d'une deuxième séquence de discussion (3mn) sans sa présence. Lors de cette dernière les élèves échangent en toute liberté. Un dispositif d'enregistrement des échanges est mis en place. L'analyse du discours est soutenue par les modèles d'analyse de Kerbrat- Orecchioni (1998) et de Roulet (1981). Les discussions inter-élèves hors du contrôle de l'enseignant donnent plus de liberté à l'élève de s'exprimer puisqu'elles développent chez lui la spontanéité voire la responsabilité.

Mots-Clés: modalité, réponse, jeu, handball, enseignant, présence, absence.

*Intervenant

Effets de facteurs cognitifs, métacognitifs et émotionnels sur la persévérance et les performances en résolution de problèmes arithmétiques

Vanessa Hanin ^{*† 1}, Catherine Van Nieuwenhoven ^{* ‡ 1}

¹ Université catholique de Louvain (UCL) – Belgique

Comme le soulignent Verschaffel, Greer & Van Dooren (2008, p.588) ” (...) les évolutions de la fin du XXe siècle ont rendu plus urgent le besoin d’un niveau de littéracie fort, comprenant la capacité à rassembler et interpréter de nouvelles informations, à évaluer des situations complexes, à identifier et résoudre des problèmes ”. Au niveau des mathématiques, cela s’est traduit par un accent prononcé mis sur la résolution de problèmes. Cependant, les scores aux épreuves tant nationales qu’internationales montrent que la résolution de problèmes constitue une réelle pierre d’achoppement pour les élèves.

En cause, l’usage par les élèves de stratégies de résolution superficielles (Fagnant & Demonty, 2004 ; Houdement, 2011). Afin de pallier à ces faibles performances, les chercheurs se sont penchés sur ” ce que requiert l’expertise en résolution de problèmes ” et s’accordent sur une maîtrise conjointe de connaissances, d’heuristiques et de stratégies de régulation tant cognitive, motivationnelle, qu’émotionnelle (De Corte & Verschaffel, 2005).

Si plusieurs programmes mettant l’accent sur les dimensions cognitive et métacognitive de l’apprentissage – tels que IMPROVE (Mevarech & Zemira & Amrany, 2008) ; SOLVED (Hohn & Frey, 2002) ; et le ” metacognitive model for solving mathematical application problems ” (Verschaffel et al., 2000) –ont vu le jour, ces derniers occultent la dimension émotionnelle de l’apprentissage.

La présente étude vise à étoffer la littérature à ce sujet en mesurant les effets d’un dispositif cognitif et métacognitif en résolution de problèmes, sur la dimension émotionnelle, la persévérance et les performances. Nous souhaitons également savoir si l’intervention proposée bénéficie tant aux élèves ” faibles ” qu’aux élèves ” forts[1] ” en mathématiques.

Le dispositif a été testé auprès de 232 élèves issus d’établissements scolaires répartis dans les différentes provinces de Belgique francophone. Les données ont été recueillies au moyen de questionnaires.

Les résultats indiquent que les élèves ayant bénéficié de l’intervention mobilisent significativement plus les heuristiques de résolution ; persévèrent davantage dans la tâche et affichent de meilleures performances en résolution de problèmes comparativement aux élèves du groupe contrôle. En ce qui concerne les stratégies de régulation émotionnelles, il apparaît que les élèves ayant suivi le dispositif intériorisent davantage leurs émotions et recherchent moins d’aide après l’intervention, comparativement à leurs pairs du groupe contrôle. Notons également que l’intervention cognitive

*Intervenant

†Auteur correspondant: vanessa.hanin@uclouvain.be

‡Auteur correspondant: catherine.vannieuwenhoven@uclouvain.be

et métacognitive dispensée a des effets positifs tant pour les élèves " faibles " que pour les élèves " forts " en résolution de problèmes.

Regard réflexif sur la question de recherche

La recherche portant sur la mise en place d'un dispositif cognitif et métacognitif auprès d'enfants du primaire émerge d'un constat sociétal mettant en avant de faibles performances chez nos élèves et d'un besoin des acteurs du terrain. Quels effets du dispositif proposé ? Comment intégrer la métacognition dans les pratiques de classe? Comment enseigner la compétence " résoudre un problème " ? sont autant de questions auxquelles nous tenterons d'apporter des éléments de réponse afin d'étayer cette double préoccupation.

Références

De Corte, E. & Verschaffel, L. (2005). Apprendre et enseigner les mathématiques: un cadre conceptuel pour concevoir des environnements d'enseignement-apprentissage stimulants. In M. Crahay, L. Verschaffel, E. De Corte & J. Grégoire (Eds.), *Enseignement et apprentissage des mathématiques: que disent les recherches psychopédagogiques?* (pp.25-54). De Boeck Supérieur : Bruxelles.

Fagnant, A. & Burton, R. (2009). Développement de compétences en résolution de problèmes en mathématiques à l'école primaire : pratiques déclarées des enseignants et pratiques projetées des futurs enseignants. *Scientia paedagogica experimentalis*, 46(2), 293-318.

Fagnant, A. & Demonty, I. (2004). Résoudre des problèmes : pas de problèmes ! Présentation d'un outil méthodologique à l'usage des enseignants de cinquième et sixième années de l'enseignement primaire , *Bulletin d'informations pédagogiques*, 56, 1-21.

Gamo, S., Taabane, L., & Sander, E. (2011). Rôle de la nature des variables dans la résolution de problèmes additifs complexes. *L'Année Psychologique*, (111), 613-640.

Hohn, R. & Frey, B. (2002). Heuristic training and performance in elementary mathematical problem solving. *The Journal of Educational Research*, 95(6), 374-380.

Houdement, C. (2011). Connaissances cachées en résolution de problèmes arithmétiques ordinaires à l'école. *Annales de Didactique des Sciences cognitives*, (16), 67-96.

Mevarech, Z. & Amrany, C. (2008). Immediate and delayed effects of meta-cognitive instruction on regulation of cognition and mathematics achievement. *Metacognition and Learning*, 3(2), 147-157.

Verschaffel, L., Greer, B. & De Corte, E. (2000). Making sense of word problems. Lisse, Hollande : Swets & Zeitlinger.

Verschaffel, L., Greer, B. & Van Dooren, W. (2008). La résolution de problèmes. In A. Van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp 588-590). Paris : P.U.F., Presses universitaires de France.

Ces deux profils d'élèves ont été définis comme tels sur base des performances au prétest, les élèves présentant un score moyen inférieur à 0.5 ont été qualifiés de " faibles " tandis que ceux présentant une note moyenne supérieure à 0.8 ont été qualifiés de " forts ".

Mots-Clés: Régulation émotionnelle – métacognition – résolution de problèmes mathématiques – heuristiques

Composantes imaginaires de l'exclusion ponctuelle de cours au collège

Danielle Hans * ¹

¹ Centre de recherche éducation et formation (CREF) – Université Paris Ouest Nanterre La Défense :
EA1589 – Nanterre, France

Mon projet de communication portera sur l'analyse d'une partie d'un corpus constitué au cours d'une intervention-recherche dont l'objet est l'exclusion ponctuelle de cours. Ce corpus est tiré de deux entretiens collectifs : le premier est mené avec 6 élèves de classes de 5ème et 6ème. Trois n'ont jamais été exclus de cours et sont donc témoins d'exclusions (deux filles et un garçon), les 3 autres le sont assez régulièrement (deux garçons et une fille). Le second entretien collectif rassemble 6 élèves de classes de 4ème et 3ème, (deux filles et quatre garçons), tous habitués à être exclus.

Ces deux temps d'entretien collectif sont co-animés de façon non directive. Nous invitons simplement les adolescents à nous parler de ce qu'ils ressentent dans la situation d'exclusion afin de saisir ce qui se joue pour eux sur le plan psychique et ce qui se prolonge dans la relation enseignant/groupe-classe. La règle est la libre association des paroles et des échanges. Dans cet espace d'intervention-recherche, les élèves ont la garantie d'un lieu protégé où leurs paroles ne seront pas évaluées ou reprises contre eux. Nous faisons ainsi l'hypothèse que ces deux moments de rencontre entre les deux groupes d'élèves et les deux intervenants-chercheurs co-animateurs se présentent comme un espace-temps déplacé d'une réalité instituée où ce qui nous est donné à voir révèle en partie ce qui se joue dans un groupe-classe et plus loin dans l'institution de l'établissement autour du phénomène de l'exclusion ponctuelle de cours. Nous pensons que notre dispositif offre aux adolescents interviewés la possibilité de déposer ce qui se transfère de leur relation à l'enseignant lorsque ce dernier prend la décision d'exclure un des leurs de son cours.

L'analyse de quelques passages tirés des deux entretiens collectifs (enregistrés), nous donnent à penser que le phénomène de l'exclusion favorise d'une part, la construction d'un " imaginaire collectif " (Giust-Desprairies, 2003) dont les signifiants apparaissent différents selon l'âge des adolescents et d'autre part la formation de " fantasmes originaires " (Freud, 1915/1973, p. 215), notamment ceux qui accompagnent la menace de punition et qui touchent à la culpabilité. Nous tenterons d'en démêler les fils.

Ces analyses, mises en relation avec mes propres élaborations contre-transférentielles, me conduiront à formuler des hypothèses d'interprétation quant aux affects en jeu dans le groupe classe lors de la situation d'exclusion. Nous chercherons également comment articuler ce niveau d'une " groupalité psychique inconsciente " (Ka'ès, 2006) avec le niveau institutionnel de l'établissement.

Cette communication s'inscrit dans l'axe " comprendre " du thème transversal du congrès. Nos questions étaient les suivantes : Quel sont le sens et l'importance que les élèves attribuent à l'expérience de l'exclusion de cours par un enseignant ? Quelles sont les constructions imaginaires et symboliques vécues par l'élève au moment d'une exclusion ponctuelle de classe que cet élève en soit la victime ou le spectateur ? Quels sont les processus psychiques groupaux suscités par cette situation ?

*Intervenant

Références bibliographiques

Assoun, P.L. (2007). Leçons psychanalytiques sur le fantasme. Paris : Économica.

Freud, S. (1973). Névrose, psychose et perversion. Paris : PUF. (Première édition : 1915).

Gaillard, G. (2008). " Se prêter à la déliaison. " Narcissisme groupal et tolérance au féminin dans les institutions. Connexions, 90, 107-121.

Giust-Desprairies, F. (2003). L'imaginaire collectif. Paris : Erès.

Ka'és, R. (2006). Groupes internes et groupalité psychique : genèse et enjeux d'un concept. Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe, 45, 9-30.

Mots-Clés: Exclusion scolaire, imaginaire collectif, fantasme originaire, groupalité

Formation et recherche sur la régulation des apprentissages en éducation physique et sportive selon le genre de l'enseignant et de l'élève

Hakim Hariti * ¹

¹ Laboratoire Sciences et Pratiques des Activités Physiques Sportives et Artistiques, Université d'Alger 3 (SPAPSA) – Laboratoire Sciences et Pratiques des Activités Physiques Sportives et Artistiques, Université d'Alger 3, Zéralda? 16832, Algérie

Cadre théorique.

Les recherches développées à propos de la mixité en EPS (Terret & al, 2006) montrent que les enseignants accordent une attention variable à la question du masculin et féminin selon : le niveau de diplôme, l'ancienneté et l'âge. De multiples facteurs ont été envisagés comme source des inégalités entre les évaluations des filles et des garçons en EPS (Cogérino, 2005). Les attentes et les interventions de l'enseignant d'EPS favorisent des attitudes de domination des garçons vis-à-vis des filles qui sont en retrait, (Lentillon, 2007).

Cette forte connotation masculine de l'EPS est justifiée même par la nature des pratiques de référence issues majoritairement des activités physiques et sportives APS, où les comportements, activités, niveaux de réussite y sont souvent différenciés entre filles et garçons (Cleuziou, 2000 ; Vigneron, 2006).

En EPS, les enseignantes ont généralement une plus grande fréquence d'interaction avec les élèves, filles ou garçons, que les hommes (Trotinn & al, 2009). Dans une recherche sur les interactions en EPS, Nicaise & al, (2007) constatent que les résultats selon le genre de l'enseignant diffèrent selon l'activité physique considérée.

Partant d'un cadre théorique de didactique comparée (Leutenegger et Munch, 2002), qui s'intéresse principalement aux interactions didactiques, dans leur dimension non verbales et leurs effets en termes de genre ; nous allons déterminer l'influence de la formation en sciences et techniques des activités physiques sportives STAPS sur les interactions dans la régulation des apprentissages moteurs selon, la nature de l'APS enseignée, le genre de l'enseignant et le genre de l'élève.

Méthodologie.

Les observations ont eu lieu pendant les cours d'EPS (au lycée) de la région centre de l'Algérie ; les 08 enseignants observés, dont quatre femmes, sont des étudiants de la troisième année licence sciences et techniques des activités physiques sportives STAPS option éducation et motricité, en situation de stage pratique. Divisé en deux groupes de quatre avec chacun deux stagiaires des deux sexes ; un groupe qu'on va appeler GA qui a pratiqué une formation au préalable avec une classe d'élèves mixte avec des analyses de la régulation des apprentissages après chaque séance et l'autre qu'on va appeler GB qui a subi une formation avec une classe d'élèves non

*Intervenant

mixte : garçons seulement, sans analyse de la séance. La durée moyenne de l'observation est 1h30 minutes (c'est la durée de deux séances d'EPS groupées en une seule unité de temps de 45 minutes chacune pour deux APS différentes). Les deux séances sont filmées entièrement grâce à une caméra haute définition. Les 08 enseignants et enseignantes étaient observés durant 12 séances non consécutives : durant le premier semestre de l'année scolaire 2014/2015.

Dans un second lieu on s'est intéressé à l'analyse des interactions de l'enseignant en fonction de son genre, selon le genre de l'élève et la nature de l'APS, avec une catégorisation des interactions didactiques non verbales.

Résultats et discussions.

La régulation des apprentissages pour les deux groupes GA et GB été une régulation d'ordre technique, cette régulation peut être expliquée par certaines recherches qui montrent que les élèves réussissent mieux lorsqu'ils sont guidés techniquement (Andrieu & al, 2004; Grandaty & al, 2008). Cet arrangement se renforce par les résultats obtenus sur le contenu enseigné où les SC sont conçus comme des APS de régulation et les SI sont conçus comme des APS de certification. Des recherches ont montré que la majorité des filles se situe relativement à distance de ce modèle qui les met en difficulté (Cogérino, 2006 ; Moreno, 2006) ; Bergé & al. (2000) considèrent que pour réduire les difficultés des élèves filles en EPS, il faut réfléchir aux conditions d'enseignement, notamment dans le choix des programmes d'APS qui leur sont proposés. Pour les interactions, elles étaient plus dirigées vers les garçons que les filles pour le groupe GB que le groupe GA, cela confirme que l'EPS reste une discipline à forte connotation masculine, elle est justifiée même par la nature des pratiques de référence issues majoritairement APS, où les comportements, activités, niveaux de réussite y sont souvent différenciés entre filles et garçons (Cleuziou, 2000 ; Vigneron, 2006).

On guise de conclusion, on pourrait confirmer que la nature de l'APS choisis en enseignement de l'EPS selon sa démarche peut être considérée comme une source d'inégalité de sexe entre élèves ou le masculin est favorisé et qu'une formation coopérative mixte peut nous ramené à une égalité de sexe en matière d'interaction.

Bibliographie.

Andrieu, B., & Bourgeois, I. (2004). Les interactions langagières tuteur/élèves en travaux personnels encadrés. *Aster*, 38, 69-90.

Bergé F., Croiset P., Marion M., & Pézelier P. (2000). Les filles et les garçons, c'est différent ? (Construction d'outils didactiques en EPS visant à réduire l'écart de notation entre filles et garçons). , Paris. INRP, Programme National d'Innovation3.

Cleuziou, J-P. (2000). " L'analyse des menus et des notes ". In David B. (dir.), *Éducation physique et sportive : la certification au baccalauréat*. Paris : INRP, 77-124.

Cogérino, G. (2006). La mixité en EPS : de la gestion des groupes à une réflexion sur l'équité, in G. Cogérino (Ed.), *La mixité en éducation physique et sportive. Paroles, réussites, différenciations* (pp. 9-27), Paris : Éditions de la Revue EPS.

Grandaty, M., & Dupond, P. (2008). Médiation de l'enseignant et structure de l'interaction verbale dans le débat littéraire. Comment orienter l'espace subjectif et intersubjectif dans le cadre scolaire. In M.F Carnus ; C. Garcia-Banc & A. Terrisse, *analyse des pratiques des en-*

seignants débutants : approches didactiques (pp. 233-252). Grenoble : La Pensée sauvage.

Lentillon-Kaestner, V. (2007). Notes et perceptions de privation chez les élèves en Éducation Physique Sportive : variations selon leur sexe et leur orientation de genre, *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 75-76 (3), 79-91.

Leutenegger, F. & Munch, A-M. (2002). Phénomènes d'éducation et d'instruction: étude comparative menée au travers de deux institutions contrastées, In A. Mercier, M-L. Schubauer-Leoni et G. sensevy (Ed.) *Vers une didactique comparée*, *Revue Française de Pédagogie*, 141.

Moreno, C. (2006). Formes de mixité en EPS et inégalités de réussite entre filles et garçons, in G. Cogérino (Ed.), *La mixité en éducation physique et sportive. Paroles, réussites, différenciations* (pp. 40-54), Paris : Éditions de la Revue EPS.

Nicaise, V., Fairclough, S-J., Bois, J., Davis, K-L., & Cogérino, G. (2007). Teacher feed-back and interaction in physical education: effects of student gender and physical activities. *European physical education review*, 13 (3), 319-337.

Terret, T., Cogérino, G., & Rogowski, I. (2006). *Pratiques et représentations de la mixité en EPS*, Éditions de la Revue EPS, Paris

Trottin, B., & Cogérino, G. (2009). Filles et garçons en EPS : approche descriptive des interactions verbales entre enseignant-e et élèves ", *STAPS*, 83(1), 69-85.

Vigneron, C. (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou

Auteur : Hakim HARITI ; Moustapha BOUDJEMIA ; Salah BESSA. Laboratoire SPAPSA, Université d'Alger 3

Mots-Clés: Régulation des apprentissages, le genre, éducation physique et sportive, interactions.

Construction et transmission des curricula : l'évolution de la recherche vers des approches croisées ?

Isabelle Harlé ^{*† 1}

¹ Université Caen-Normandie (CERSE-EA 965) – Université Caen-Normandie – Université
Caen-Normandie, France

Cette communication vise à rendre compte d'une démarche réflexive à propos d'une question de recherche : celle de la construction et de la transmission des curricula, domaine dont s'emparent en particulier la sociologie du curriculum, l'histoire des disciplines et les didactiques disciplinaires. Il s'agit de retracer un parcours qui m'a conduit en tant que sociologue à croiser ces approches mais surtout de proposer une réflexion épistémologique sur l'articulation possible entre ces différentes approches et de dresser ainsi un état des lieux de l'évolution de la recherche sur ces questions.

En effet jusque dans les années 2000 les approches se "juxtaposent", les travaux de recherche sont menés indépendamment par chaque champ disciplinaire sans référence aux autres travaux dans les autres champs" (Ropé, 2001, 38-39), les "oublis de références" sont fréquents (Daunay, 2015, 20-21). Plus encore la réflexion sur les savoirs scolaires apparaît principalement portée par les didactiques : Bernard Lahire ne parle-t-il pas d'un "oubli des savoirs par les sociologues" (2007) ? Ces séparations interrogent : s'agit-il de revendiquer un territoire de recherche, ou plus fondamentalement les questions que se posent historiens, didacticiens et sociologues sont-elles de nature radicalement différentes ? Faut-il renvoyer comme le présente Philippe Losego l'analyse "interne" des savoirs aux didactiques, "analyse qui rend compte de la cohérence, de la rationalité des savoirs, de leur valeur de vérité", la sociologie se consacrant à l'analyse "externe" des savoirs développant une conception du social qui relève de l'arbitraire culturel, du conflit ?

Depuis les années 2000 de nombreux ouvrages qui s'emparent de la question des savoirs scolaires revendiquent des approches croisées (D'Enfert, Lebeaume 2015 ; Kahn, Michel à paraître) afin de rendre compte d'une histoire plurielle des savoirs. Cette communication se propose d'interroger les conditions de possibilité de ce dialogue entre didactiques et sociologie : la médiation de l'histoire amène à une démonstration commune : le caractère relatif des matières et des découpages disciplinaires. Cette conviction laisse augurer le partage possible de concepts, comme celui de "configuration disciplinaire", développé par Dominique Lahanier-Reuter et Yves Reuter (2004). Cette perspective peut ouvrir des chantiers de recherche collaborative en instituts de formation des enseignants par exemple où les recherches souffrent encore des séparations institutionnelles.

Bibliographie :

D'ENFERT R. & LEBEAUME J. (dir.) (2015). Réformer les disciplines scolaires : les disciplines scolaires à l'épreuve de la modernité, 1945-85. Rennes : PUR.

*Intervenant

†Auteur correspondant: isabelle.harle@unicaen.fr

DAUNAY, B. (2015). Contenus et disciplines : une problématique didactique, In B.Daunay, C.Fluchiger, R.Hassan (dir.) Les contenus d'enseignement et d'apprentissage (19-41), Presses universitaires de Bordeaux.

KAHN P. & MICHEL Y. (à paraître). Formation, transformations des savoirs scolaires. Histoire croisée des disciplines. XIXe-XXe siècles. Caen : PUC.

LAHANIER-REUTER D. & REUTER Y. (2004). L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique. Actes du 9ème colloque de l'AIRDF. Université de Laval, Québec, 26-28 août.

LAHIRE, B. (2007). La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques. Education et didactique, vol. 1, n°1, 73-82.

LOSEGO P. (2012). La sociologie et les savoirs: des relations complexes, Introduction au colloque "Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières ? " 13 et 14 septembre 2012, Haute école pédagogique de Vaud (Lausanne).

ROPÉ F. (2001). Sociologie du curriculum et didactique du français en France. Revue française de pédagogie, n°135, 35-44.

Mots-Clés: Curriculum, sociologie, didactique

Ancrages et étayages pour le sujet et au sein des groupes : enveloppes et modalités du lien

Françoise Hatchuel * 1

¹ Centre de recherches Education Formation - Equipe savoir, rapport au savoir et processus de transmission (CREF - Equipe SRSPT) – Université Paris Ouest Nanterre La Défense : EA1589 – Université Paris Ouest 200 av de la République 92001 Nanterre Cedex, France

Ce symposium s'inscrit dans la continuité des travaux de Didier et Annie Anzieu (1987) et Didier Houzel (1994 et 2005) qui nous permettent de définir la notion d'enveloppe comme le contenant au sein duquel se met en place une certaine stabilité. En 1994, Didier Houzel précise que c'est au sein de cette enveloppe que se met en place la fonction contenante (au sens de Bion) c'est-à-dire le " processus de stabilisation de mouvances pulsionnelles et émotionnelles qui permet la création de formes psychiques douées de stabilité structurelle " (p. 31). Les enveloppes sont les espaces, réels ou symboliques, au sein desquels ces processus peuvent avoir lieu. La notion est donc très clairement définie dans une acception psychanalytique, mais elle possède en même temps mais grande puissance heuristique et nous la mettrons à l'épreuve d'autres épistémologies, notamment anthropologique. Dans cette perspective, la définition que les philosophes Ludwig Wittgenstein et John L. Austin font du langage comme lieu d'échange d'une " forme de vie " et comme performativité nous permet de considérer le langage comme enveloppe, au sens où il permet de transformer ou au contraire de figer le réel. Le regard anthropologique permet alors d'identifier et de caractériser au moyen d'indices linguistiques les conditions de stabilité des " formes psychiques ".

Nous pensons que ces "créations de forme" font partie des enjeux fondamentaux des processus éducatifs et formatifs, et qu'une meilleure connaissance de la façon dont elles se mettent en place peut aider les éducateurs/trices (au sens large) et formateurs/trices à mieux comprendre ce qui se joue entre eux/elles et les sujets accompagnés.

En effet, le concept d'enveloppe s'applique en premier à l'enveloppe psychique du Moi, c'est-à-dire à la façon dont le sujet construit sa propre enveloppe, mais il s'étend, toujours en s'appuyant sur la question des processus de stabilisation, aux enveloppes groupales, familiales et institutionnelles, et donc aux différents dispositifs que les acteurs/trices, peuvent mettre en place. Le symposium se propose ainsi d'interroger à la fois ce qui pourrait " faire enveloppe " pour le sujet, et des éléments de la façon dont cette enveloppe se constitue, à partir d'une hypothèse : l'enveloppe psychique de chacun-e se construirait à partir de l'intériorisation d'éléments de stabilité trouvés dans l'environnement et elle est ce sur quoi s'appuie la " capacité à investir " (voir Aulagnier 1982/1986) du Je, lui permettant de lutter contre sa propre destructivité. Il s'agira donc de repérer comment chacun-e de nous trouve et transmet, notamment au sein des espaces éducatifs et formatifs, les appuis qui lui permettent de mettre en place de la stabilité, l'hypothèse étant que ces éléments peuvent être multiples, mais que des processus similaires, pour lesquels nous essaierons de donner certains indicateurs, sont à l'oeuvre dans la façon d'investir des appuis aussi divers que, par exemple, le corps, la langue, le territoire, le groupe (dans ses dimensions institutionnelles et/ou familiales), les rituels ou les savoirs. Une attention particulière sera portée aux pratiques professionnelles et à ce qui peut les soutenir, ainsi qu'aux éléments qui " désenveloppent " parmi lesquels nous pensons pouvoir repérer les injonctions et procédures desubjectivantes.

*Intervenant

Si l'on suit ce raisonnement, une telle approche intéresse les sciences de l'éducation car l'enveloppe psychique peut alors être vue comme ce qui va permettre au sujet de grandir et de franchir des étapes, mais aussi ce sur quoi il va pouvoir s'appuyer pour transmettre et faire grandir. Nous nous intéresserons plus particulièrement à ce qui se joue à deux moments-clés de la vie : la petite enfance et le passage à l'âge adulte, au moment où la place sociale doit se trouver.

Lors de leurs communications, Greyce Carolhas et Evelyne Pivard Boubakri se centreront sur le lien mère-enfant, en l'articulant à la question de la langue, celle-ci étant entendu dans sa double signification d'idiome national défini et de discours d'un sujet en instituant un autre. Ces deux communications pourront être regroupées en une seule si les organisateurs souhaitent que soit respecté le maximum de deux communications issues du même laboratoire. Konstantinos Markakis évoquera la façon dont un enseignant spécialisé trouve des appuis pour faire face à ses " élèves étranges " , y compris en se référant à son sentiment de solitude. Eric Chauvier montrera comment la participation à un dispositif-relais, et notamment la confrontation à des activités mettant en jeu le corps, aide des jeunes décrocheurs à sortir de la stéréotypie à laquelle ils se raccrochent ; enfin, Hélène Riazuelo développera comment, face aux incertitudes liés à des traitements médicaux lourds et aux atteintes à l'enveloppe corporelle qui en résulte, c'est l'équipe médicale qui devra " faire enveloppe ", permettant ainsi au patient de retrouver une certaine assise narcissique.

Bibliographie

Anzieu, D. et A., dir. (2013). Les enveloppes psychiques. Paris : Dunod (1ère édition 1987).

Aulagnier, P. (1982), Condamné à investir, Nouvelle Revue de Psychanalyse, XXV, 309-330. Repris In Un interprète en quête de sens (pp. 325-358). Paris : Ramsay, 1986.

Austin J. L. (1994), Ecrits philosophiques, Paris, Le Seuil.

Devereux George (1980), De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement, Paris, Flammarion.

Houzel D. (1994). Enveloppe familiale et fonction contenante. In Anzieu D. (dir.) Emergences et troubles de la pensée. Paris : Dunod. p. 27-40.

Houzel, D. (2005). Le concept d'enveloppe psychique. Paris : In Press.

Wittgenstein L. (1961), Investigations philosophiques, Paris, Gallimard.

Modalités de traitement de la question transversale

Les deux épistémologies principales du symposium (anthropologie et démarche clinique d'orientation psychanalytique) étant résolument inductives, chaque communicant-e montrera comment il comprend l'émergence de sa question de recherche, à l'articulation de ses travaux précédents, du lien au terrain et de l'attention aux sujets rencontrés, et de l'histoire personnelle (Cf Devereux 1980). Puis la coordinatrice du symposium évoquera la façon dont elle a construit la problématique du symposium, en insistant sur l'intérêt d'un travail qui se centre sur l'étude de processus similaires rencontrés en étudiant des objets en apparence éloignés. Chaque participant-e soulignera alors comment cette problématique a résonné pour lui/elle au moment de proposer sa communication.

Mots-Clés: enveloppe psychique, démarche clinique d'orientation psychanalytique, anthropologie, interaction

L'accès à la formation professionnelle de personnes migrantes transgenre : difficultés ou discriminations ?

Nassira Hedjerassi ^{*† 1}, José Reyes ^{* ‡ 1}

¹ ESPE de l'Académie de Reims – Université de Reims Champagne-Ardenne – 23 rue Clément Ader
51100 REIMS, France

Ce texte s'appuie sur une recherche sur des personnes migrantes transgenre, qui vise à documenter et comprendre les discriminations vécues par cette population en France. Dans notre communication, nous nous proposons de rendre compte du volet concernant l'accès aux formations professionnelles. En effet, si les recherches sur cette population en France sont inexistantes, la question de l'accès au monde du travail et/ou du maintien dans l'emploi est le point récurrent dans la littérature internationale concernant cette population (Lombardi et al., 2001, Wilson, 2007, Nadal, Skolnik & al., 2012, Nadal & al., 2014). Les travaux internationaux font ressortir clairement la différence entre les transboys et les transgirls. Alors que les premiers bénéficient d'un coup d'accélérateur dans leur trajectoire professionnelle en changeant de genre social, les secondes rencontrent de sérieux problèmes (Schilt, 2006, Schilt & Wiswall, 2008). Que leur transition opère en amont de leur entrée dans le travail ou en aval, elle est particulièrement coûteuse, leur valant soit de rester à la porte du marché du travail, soit d'en être exclues. S'agissant de la population investiguée, les rares travaux portant sur des migrantes transgenre dans d'autres contextes géographiques (Howe, Zaraysky & Lorentzen, 2008, Hwahng & Nuttbrock, 2007, Sausa et al., 2007, Castro, 2015), mettent en exergue le recours à la prostitution comme étant la seule activité possible. Comme les précédentes recherches internationales, nous avons adopté une approche biographique et procédé à une collecte de récits de vie. Nous avons mené les entretiens en espagnol (langue maternelle des personnes enquêtées) ou en français auprès de 15 migrantes. Nous avons complété par des entretiens auprès de 14 personnes transgenre, en activité professionnelle, pour essayer d'identifier par contraste ce qui avait pu jouer dans leur parcours. Nous avons procédé à une analyse de contenu du corpus constitué par la transcription des entretiens. Notre analyse du volet concernant les formations professionnelles, fait ressortir une différenciation très nette selon le capital scolaire et social d'origine. Les personnes issues d'un milieu favorisé ont pu malgré le rejet familial bénéficier d'opportunités de mener des études, alors que celles d'origine plus populaire ont connu la rupture, familiale le plus souvent, scolaire toujours. Ces dernières, livrées à elles-mêmes, font d'abord l'expérience de la rue, de la prostitution. Dans leur parcours, elles racontent de manière intéressante leurs difficultés lorsqu'elles cherchent à sortir de la prostitution. Le suivi d'une formation professionnelle pour cette population marquée par un faible capital scolaire et une maîtrise souvent limitée du français constitue un passage obligé pour accéder à une première expérience professionnelle. Notre analyse des parcours donne à voir les difficultés rencontrées et les stratégies mises en place pour obtenir d'être accepté-e-s dans une formation. Certaines personnes se résignent à suivre des formations moins exigeantes sur le plan de la maîtrise du français, par exemple dans le domaine du ménage. D'autres, pourtant fortes d'expériences professionnelles dans leurs pays d'origine (la coiffure par exemple), suivent

*Intervenant

†Auteur correspondant: Nassira.Hedjerassi@univ-reims.fr

‡Auteur correspondant: jose.reyes@etudiant.univ-reims.fr

des formations dans les domaines du "care". Pour certaines ayant vécu des difficultés en raison de leur apparence de genre, la possibilité de revenir en arrière à l'égard de leur transidentité a pu même être envisagée.

Question transversale

Il s'agit dans cette recherche collaborative de donner de la visibilité à une population triplement absente de la littérature de recherche. Mettre au jour les difficultés, voire les discriminations vécues par ces populations en partie en raison de leur identité de genre, constitue un enjeu de taille : pour cette population d'abord, mais aussi pour les actrices et acteurs appelé-e-s à les accompagner dans leurs projets professionnels, et enfin pour celles-ceux appelé-e-s à construire les politiques publiques.

bibliographie

Castro de La Cruz, T. (2015). *Asian and Pacific Islander Transgender Women's Experiences Leaving Sex Work from Guam*. Minneapolis: Capella University.

Howe, C., Zaraysky, S. & Lorentzen, L. (2008). Transgender Sex Workers and Sexual Transmigration between Guadalajara and San Francisco, *Latin American Perspectives*, vol. 35, n°1, *Engendering Mexican Migration: Articulating Gender, Regions, Circuits*, pp. 31-50.

Hwahng, S. J., Nuttbrock, L. (2007). Sex Workers, Fem Queens, and Cross-Dressers: Differential Marginalizations and HIV Vulnerabilities Among Three Ethnocultural Male-to-Female Transgender Communities in New York City, *Sex Res Social Policy*, 4, pp.36-59.

Lombardi, E. L., Wilchins, R. A., Priesing, D. & Malouf, D. (2001). Gender violence: transgender experiences with violence and discrimination, *Journal of Homosexuality*, 42(1), pp.89-101.

Nadal, K. L., Skolnik, A. & Wong, Y. (2012). Interpersonal and systemic microaggressions toward transgender people: Implications for counseling, *Journal of LGBT Issues in Counseling*, 6(1), pp.55-82.

Nadal, K. L., Davidoff, K. C., Fujii-Doe, W. (2014). Transgender Women and the Sex Work Industry: Roots in Systemic, Institutional, and Interpersonal Discrimination, *Journal of Trauma & Dissociation*, 15(2), pp.169-183.

Sausa, L. A., Keatley, J. & Operario, D. (2007). Perceived risks and benefits of sex work among transgender women of color in San Francisco, *Archives of Sexual Behavior*, 36 (6), pp.768-777.

Schilt, K. R. (2006). *Just one of the guys? how female-to-male transmen make gender inequality at work visible*. Thèse de doctorat. Los Angeles: University of California.

Schilt, K. & Wiswall, M. (2008). Before And After: Gender Transitions, Human Capital, and Workplace Experiences, *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy*, vol. 8, iss. 1, article 39.

Wilson, E. C. (2007). *Male-to-female transgender youth: Stigma, discrimination and the relationship to HIV*. Thèse de doctorat. Berkeley: University of California.

Mots-Clés: Formation professionnelle, personnes migrantes, transgenres, expériences, discrimina-

tions

La pédagogie critique au défi de l'enseignement supérieur d'aujourd'hui: à qui faudrait-il poser la question?

Emily Henderson ^{*† 1}

¹ University of Warwick. Centre for Education Studies – Royaume-Uni

Elargir l'accès à l'enseignement supérieur invite à se demander de plus en plus non seulement comment accéder à l'université mais, une fois inscrit dans celle-ci, comment garantir sa réussite. C'est ainsi que toute une série de questions se posent actuellement sur la pédagogie dans l'enseignement supérieur, puisqu'un lien clair se dessine entre le fait d'enseigner avec plus ou moins d'attention aux questions pédagogiques et le fait d'apprendre avec plus ou moins de réussite (Walker, 2006; Burke & al., 2013). Au regard de cet intérêt renouvelé pour la pédagogie, la tradition pédagogique dite " critique " entre en plein jeu. Cette manière d'aborder l'enseignement estime que l'échange éducatif devrait se passer sur un plan plutôt égalitaire, et que, par conséquent, ce n'est pas seulement l'enseignant-e qui peut déterminer le contenu ou la démarche du cours. Le concept d'autorité scolaire est ainsi déstabilisé par la remise en question de la hiérarchie entre professeur-e et étudiant-e, entre savoir académique et savoir personnel (Crabtree et al., 2009; Lubelska, 1991).

Les idées clés de la pédagogie critique, aussi nommée pédagogie féministe, ont été autant critiquées que louées : par exemple, est-il vraiment possible de créer une relation équilibrée entre professeur-e et étudiant-e quand à la fin du cours le/la professeur-e doit quand même donner une note aux étudiant-e-s pour un examen ou une contrôle (McNeil, 1992) ? Ou encore, est-il vraiment possible de briser la barrière entre le savoir canonique et les réflexions plus personnelles ou anecdotiques? (Madoc-Jones, 1997; Weiner 2006). En dépit de ces critiques, la pédagogie critique a gardé ses partisans dans l'enseignement supérieur. Cette communication est basée sur une enquête qualitative qui a été menée dans une université anglaise. L'enquête a pris comme terrain de recherche un cours où l'enseignante essayait d'employer la pédagogie critique dans ses cours : la chercheuse a observé des séances du cours dans son format " face-à-face " ainsi que son format " en ligne ", et elle a interviewé la professeure et quatre étudiants des deux formats du cours.

Suite à une analyse approfondie des discours employés par les étudiants vis-à-vis de la stratégie pédagogique du cours et son effet sur leur apprentissage, l'enquête a fait émerger une question importante: en ce qui concerne la qualité de l'apprentissage, à qui est-ce qu'on demande ? Qui peut déterminer " la qualité de l'apprentissage ", et qui finit par définir ce qui peut être considéré comme " de bonne qualité "? Un-e professeur-e choisit sa stratégie pédagogique pour le bien des étudiants, mais, selon les étudiants inscrits dans ce cours, il n'est pas garanti que les étudiants soient d'accord avec leur professeur-e à cet égard.

Traitement de la question transversale : les questions de recherche pour cette enquête ont été formulées dans le contexte de l'enseignement supérieur en Grand Bretagne, où l'avis des étudiants sur la qualité de l'éducation qu'ils reçoivent devient de plus en plus important dans l'évaluation

*Intervenant

†Auteur correspondant: e.henderson@warwick.ac.uk

des cursus, par moyen d'un sondage national qui a lieu chaque année. Cette enquête a alors pris en compte l'importance d'établir les différences d'opinion entre enseignant-e et enseigné-e sur ce qui compte comme " qualité ".

Références bibliographiques

Burke, P. J., Crozier, G., Read, B., Hall, J., Peat, J. and Francis, B. (2013). *Formations of Gender and Higher Education Pedagogies (GaP)*. London: University of Roehampton & The Higher Education Academy.

Crabtree, R., Sapp, D. A. and Licona, A. C., eds. (2009). *Feminist pedagogy: Looking back to move forward*. Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press.

Lubelska, C. (1991). 'Teaching Methods in Women's Studies: Challenging the Mainstream'. In J. Aaron and S. Walby (Eds), *Out of the margins: women's studies in the nineties* (pp. 41-48). London: Falmer Press.

Madoc-Jones, B. (1997). 'Women's experiences: whose knowledge is it?'. In F. Montgomery and C. Collette (Eds), *Into the melting pot : teaching women's studies in the new millennium* (pp. 13-21). Aldershot: Ashgate.

McNeil, M. (1992). 'Pedagogical Praxis and Problems: Reflections on Teaching about Gender Relations'. In H. Hinds, A. Phoenix and J. Stacey (Eds), *Working out : new directions for women's studies* (pp. 19-28). London: Falmer.

Walker, M. (2006). *Higher education pedagogies: a capabilities approach*. Maidenhead: Society for Research into Higher Education and Open UP.

Weiner, G. (2006). 'Out of the Ruins: Feminist Pedagogy in Recovery'. In C. Skelton, B. Francis, L. Smulyan, D. Leonard and E. Unterhalter (Eds), *The SAGE handbook of gender and education* (pp. 79-92). London: Sage.

Mots-Clés: qualité des apprentissages, enseignement supérieur, qualité de l'enseignement, espace européen de l'enseignement supérieur

Effets des contraintes dans la constitution des groupes sur les déterminants psychologiques de la motivation et de la persistance des étudiants en formation dans un dispositif de type SPOC.

Jean Heutte ^{*† 1}, Tijani Rasmi ^{* ‡ 2}

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

² Laboratoire de Nanomédecine, Imagerie et Thérapeutique (NIT) – université de franche comté, centre hospitalier universitaire de besancon – 16 route de Gray, 25000 BESANCON, France

La constitution de petits groupes (Saint-Arnaud, 2009) de travail constitue une interrogation vive pour la plupart des concepteurs de dispositifs de formation d'adultes. Cette interrogation se trouve renouvelée dans un contexte de formation à distance qui y ajoute ses spécificités (distances spatiale et temporelle, contingence et compétences technologiques, etc.). Dans ce contexte, nous nous interrogeons donc sur les effets que peut avoir l'appartenance à un petit groupe contraint (constitution du groupe figée pendant une période donnée) sur les déterminants psychologiques de la motivation d'étudiants adultes en formation dans un SPOC.

Notre problématique concerne plus particulièrement les dimensions sociales et conatives du comportement des apprenants au regard de 3 théories majeures complémentaires (Fenouillet, 2012) : (1) la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2008) en rapport avec les besoins psychologiques de base, notamment le sentiment d'appartenance sociale (2) la théorie de l'auto-efficacité (personnelle comme collective) (Bandura, 2003) qui concerne le sentiment d'avoir les ressources (cognitives, psychiques, matérielles, humaines...) pour organiser et réussir ses actions, et enfin (3) la théorie de l'autotélisme-flow ou expérience optimale (Csikszentmihalyi, 1990) qui renvoie à la perception d'un équilibre entre les exigences de la tâche et les capacités personnelles, ainsi que du bien-être procuré par la tâche en elle-même.

La méthodologie mise en place s'articule selon deux modalités. Un premier recueil de données quantitatives via un questionnaire en ligne soumis à deux reprises (4 mois d'intervalle), nous permettra de réaliser une étude comparative entre un échantillon test et un échantillon témoin. Ce recueil nous permettra de définir des typologies (catégorisation en fonction de variables statistiquement pertinentes), en vue de pouvoir définir des populations cibles qui feront l'objet dans un deuxième temps d'entretiens semi-directifs par visioconférence. Le recueil de données quantitatives s'appuie sur des outils psychométriques en version française (mesure du sentiment d'appartenance sociale, de l'auto-efficacité personnelle et collective et mesure du flow en éducation) validés en contexte anglo-saxon, permettant d'appréhender les déterminants de la motivation (autodétermination, auto-efficacité, flow).

Cette communication sera l'occasion de présenter et de partager les premiers résultats de cette

*Intervenant

†Auteur correspondant: jean.heutte@univ-lille1.fr

‡Auteur correspondant: tijani.rasmi@univ-lille1.fr

étude comparative. Elle permettra d'alimenter la réflexion concernant les effets des contraintes imposées dans la constitution des groupes d'étudiants en contextes de formation à distance.

A quelles questions cherchons-nous réponse :

Comprendre les effets que peut avoir l'appartenance à un petit groupe contraint (constitution du groupe figée pendant une période donnée) sur les déterminants psychologiques de la motivation d'étudiants adultes en formation dans un SPOC.

Liste de références

Bandura A. (2003). Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Bruxelles, De Boeck

Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The Psychology of Optimal Experience. New York, Harper & Row

Deci E.L., Ryan R.M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé dans les divers milieux de vie. Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 49(1), 24-34.

Fenouillet, F. (2012). Les théories de la motivation, Dunod, Paris.

Saint-Arnaud, Y. (2009). Les petits groupes: Participation et animation (3e édition). Montréal : Gaétan Morin.

Questions transversales s'appliquant à chaque auteur du symposium :

Comment simultanément répondre aux questions des acteurs de terrain (concernant l'ingénierie des dispositifs) et aux exigences des revues de haut rang par la production d'outils et de méthodes?

Dans le domaine des TICE, les évolutions techniques sont-elles porteuses de nouveaux questionnements ou permettent-elles de valider dans de nouveaux contextes des cadres théoriques éprouvés?

Les recherches dont nous rendons compte dans ce symposium, portent sur la compréhension de phénomènes éducatifs qui nous interpellent par leur soudaine altérité, en quoi l'ancrage de ce symposium autour de la notion de dispositif instrumenté, met-il en tension le renouvellement ou la validation des cadres théoriques sollicités.

Est-ce que notre carence en proposition spécifiques, n'affirme-t-elle pas la nécessaire spécification de cadres théoriques sans doute trop large pour rendre compte de façon constructive de la spécificité des phénomènes observés.

Mots-Clés: petit groupe, auto-détermination, auto-efficacité, flow

Les ” infiniment petits ” de l’éducation, le contrat d’insertion et le sociologue.

Gérald Houdeville * ¹

¹ Université Catholique de l’Ouest/Université de Nantes – CENS-CNRS 3706 – France

A l’issue d’un travail d’enquête portant sur un dispositif d’accompagnement vers la formation et l’emploi de jeunes considérés comme ” éloignés de l’emploi ”, son directeur général s’emportait contre le rapport final remis au motif qu’il donnait de son dispositif et des agents chargés de le mettre en œuvre au quotidien l’image d’une secte cherchant à laver le cerveau des jeunes. Nous avons, ce jour-là, protesté contre cette interprétation de notre travail : nous n’avons fait qu’identifier les logiques et les mécanismes de formation de cette entreprise pédagogique comportant nécessairement un aspect de façonnement des individus en fonction de normes sociales données. Malgré cela, les portes de l’organisme nous étaient définitivement fermées, son directeur général demandant, sous nos yeux, aux chefs de service rassemblés d’y veiller. Le dispositif que son organisme était chargé de gérer ne prétendait-il pas pourtant influencer profondément les jeunes dans leurs manières d’être, leurs manières de vivre se donnant pour objectif dans sa documentation interne de permettre aux jeunes de faire leur propre ” révolution culturelle ” ? Ne s’agissait-il pas de les conduire à rompre avec un mode de vie considéré comme empêchant l’acquisition de ressources nécessaires à l’accès à la formation et à l’emploi ? En même temps que cette communication sera l’occasion de faire le bilan d’investigations empiriques conduites dans plusieurs dispositifs visant à accompagner vers la formation et l’emploi une cible donnée de jeunes (école de la deuxième chance (E2C), Etablissement public d’insertion dans l’emploi (EPIDE), actions de formation des Apprentis d’Auteuil) et de pointer les traits saillants communs à l’ensemble de ces dispositifs en matière de prise en charge de ces jeunes, elle permettra également de réfléchir aux rapports que les productions savantes entretiennent aux institutions dans le domaine de la formation qu’elles prennent pour objet. Nous préciserons comment est organisée l’action que ces dispositifs s’efforcent d’avoir sur les jeunes supposant toujours que celle-ci, dans ses objectifs, n’est pas superficielle mais consiste bien à instituer des acteurs en les socialisant d’une manière particulière par référence aux principes déclarés de l’activation (” empowerment ”) mais aussi à ceux, implicites, de la ” pédagogie clandestine ” des rapports entre jeunes et formateurs.

Astier, I. (2007). Les nouvelles règles du social. Paris : PUF.

Bourdieu, P. (2015). Sociologie générale. Paris : Seuil.

Frégné, C. (2013). Les impensés de la mesure. Evaluer les parcours de formation et d’insertion. Paris : EPU.

Mots-Clés: Décrochage scolaire, insertion sociale et professionnelle, inégalités scolaires, inégalités sociales

*Intervenant

Le récit d'enfants pour évaluer l'école

Bruno Hubert * ¹, Raphaëlle Lavenant *

, Manuela Braud *

¹ Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN) – Université de Nantes : EA2661 – Chemin de la Censive du Tertre BP 81227 44312 Nantes cedex 3, France

Pourquoi nous passerions-nous de la parole des principaux acteurs pour évaluer le système scolaire ? Pourtant, en France, la réflexion sur l'école ne prend guère en compte ceux qui la vivent, comme le regrette Gilles Brougère (2007) : " donner davantage la parole aux parents, enfants et professionnels de la petite enfance, les entendre et faire entendre leur voix ". Notre recherche se propose de montrer la faisabilité, la pertinence et l'indispensabilité du récit d'enfant qui, par l'expression des vécus singuliers, peut contribuer à construire l'expérience de vie du sujet, en favorisant son bien-être à l'école et sa relation à l'apprentissage. Sur le plan théorique, nous nous situons à cet égard dans la lignée des auteurs qui ont montré l'importance de la fonction narrative (Ricoeur, Bruner, Cyrulnik, Meirieu, Cifali...) et notamment dans le champ des histoires de vie (Pineau, Dominique, Le Grand...), mais il est vrai plutôt pour des adultes. Nous souhaitons aussi recueillir des éléments sur les capacités d'auto-évaluation des élèves.

Deux méthodologies complémentaires ont été utilisées : 80 entretiens individuels ont été effectués avec deux classes de Cours Élémentaire 1 (enfants de 7-8ans) et une classe de Cours Moyen 2 (autour de 10 ans) dans une école de Réseau Education Prioritaire, ces entretiens ont tous été filmés. Il a été proposé aux enfants d'expliquer à un petit martien comment cela se passait pour eux à l'école avec un étayage de questions du type " ça sert à quoi, l'école, à ton avis ? " ou " Que penses-tu de tes résultats ? " ou encore " Si tu avais une baguette magique, qu'est-ce qu'il faudrait qu'il se passe ou que tu fasses pour que cela aille mieux ? ". Des entretiens ont ensuite été réalisés avec les trois enseignantes, ce qui a permis de croiser la perception des élèves avec celles de leur professeure. Un autre travail a été mené de manière plus longitudinale avec trois enfants de Clis (élèves relevant de l'enseignement spécialisé) à qui on a aussi demandé la manière dont il vivait l'école par l'entretien et le dessin. La méthodologie se réfère pour les deux terrains à l'entretien clinique-dialogique défini par Martine Lani-Bayle (2014) comme " ayant mission d'éveiller l'expression de l'autre en manifestant une curiosité envers lui ", l'interlocution par le biais du martien agissant comme " un espace transitionnel projectif et sécurisant à la Winnicott ".

Par l'analyse qualitative des entretiens, nous pouvons affirmer que les enfants ont à dire sur leur propre parcours et que cette parole est porteuse de savoirs sur eux-mêmes et sur le système scolaire : quand Gaylord dit que dans la classe ordinaire, la maîtresse " elle voulait qu'on fasse vite, pis moi, euh, j'restais derrière à écrire, ben j'restais à ma place et puis j'écrivais et quand j'avais terminé j'allais montrer sur la cour à la maîtresse ", il se révèle à la fois lucide sur ses difficultés et sur la souffrance qu'il a connue pendant ces récréations. Une grande détresse d'enfants aux besoins affectifs, cognitifs et sociaux bafoués (Pourtois et Desmet, 2007) transparaît de nombreux entretiens : " Avant j'étais à la campagne... Là-bas j'ai subi du racisme parce que je suis français d'origine tunisienne. On me disait sale arabe, retourne dans ton pays, des choses comme cela. Ici il y a différentes couleurs, là-bas j'étais le seul étranger " (Rayan, CM2) ou " J'aime pas quand on me fait du mal dans la cour (Shaina, CE1).

*Intervenant

Par ailleurs, beaucoup d'enfants peinent à percevoir le sens de activités scolaires : " L'école ça sert à travailler et à se faire des amis " (Lehyan, CE1) même si la majorité d'entre eux a intégré la pression sociale qui entoure la scolarité (Bautier, Charlot, Rochex, 1993) : " L'école, ça sert à apprendre des choses, à savoir compter, à savoir écrire et lire, des choses qui peuvent nous servir pour le collège... si on veut faire un bon métier, pour qu'on réussisse notre vie...

I : Pour toi l'école c'est que pour plus tard ?

Oui

I : C'est pas pour maintenant ?

J'ai pas l'impression... " (Ann Lys, CM2)

Et ce qui apparaît très fortement dans notre corpus, c'est le poids que constitue l'évaluation, même si celle-ci n'est pas toujours bien comprise : " J'aime pas quand c'est difficile parce qu'après j'ai des E. E ça veut dire pas bien... on doit réapprendre. A ça veut dire très bien. Bien ça veut dire moyen. C ça veut dire moyen bien et B ça veut dire pas trop et E même pas bien... " (Rayanna, CE1).

Même s'il ne s'agit pas de prendre tout ce que les enfants disent à la lettre, ceux-ci nous donnent des pistes pédagogiques mais aussi didactiques que nos analyses répertorient dans une perspective d'évaluation du système scolaire visant à réhabiliter une parole en classe qui intègre une démarche de récit à la première personne. Les questions auxquelles nous cherchons réponses – thème du colloque – sont celles posées par les acteurs, dans leur singularité, singularité que la recherche actuelle peine quelquefois à appréhender.

BAUTIER, E., CHARLOT, B. & ROCHEX, J.Y. (1993). Ecole et savoir en banlieue et ailleurs. Armand Colin.

BROUGERE, G. & VANDENBROECK, M. (dir.) (2008). Repenser l'éducation des jeunes enfants, Pie Peter Lang.

BRUNER, J. (2002). Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? Retz

LANI-BAYLE, M. & PASSEGGI, M. (2014). Raconter l'école. A l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil, L'Harmattan.

POURTOIS, J.-P. & DESMET, H. (2007). L'éducation facteur de résilience in CYRULNIK, B. & POURTOIS, J.-P. Ecole et résilience. Odile Jacob, p.85 à 103.

RICOEUR, P. (1983-1985) Temps et récit (3 tomes), Seuil.

WINNICOTT, D. (1971). Jeu et réalité. L'espace potentiel. Gallimard.

Mots-Clés: histoire de vie, récit de scolarité, évaluation, bien, être, clinique dialogique

Les usages pédagogiques des MITIC et leurs effets sur la réussite éducative des jeunes

Maha Ibrahim * ¹

¹ Centre de recherche en éducation et en formation Toulouse (UT2JJ) – Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique – 5 Allée Antonio Machado - 31058 Toulouse, France

L'introduction des médias au sein de la classe a commencé par celle de la télévision en 1960 où la télévision éducative était le premier média audiovisuel dans les établissements scolaires. Nous appelons " média " l'ensemble des supports, dispositifs et structures en charge de la diffusion de l'information. Ensuite, dès les années 70 les journaux et les médias écrits entrent dans le système scolaire et l'idée de formation aux médias s'installe peu à peu. L'arrivée de la télévision connectée et des WebTV va entraîner une transformation des usages médiatiques et n'est pas sans conséquence sur les pratiques pédagogiques des enseignants.

Notre sujet de la recherche porte sur l'étude des effets de l'usage pédagogiques des MITIC (Médias, Image, Technologies de l'Information et de la Communication) sur la performance des étudiants à l'université de Toulouse 2 Jean Jaurès. Pour aborder ce domaine, nous décrivons les différents usages que les étudiants font des MITIC à l'université. Nous mettons en relation ces usages avec les indicateurs de réussite éducative des étudiants.

Nous étudions la relation qui existe entre l'éducation formelle (universitaire) et l'éducation non formelle (les pratiques éducatives personnelles ou loisirs). C'est-à-dire les processus suivants :

* L'auto-formation : quand l'étudiant travaille seul ;

* La co-formation : quand l'étudiant travaille avec ses pairs ;

* L'inter-formation : quand les étudiants travaillent ensemble à préparer les contenu du cours

Dans notre recherche, nous utilisons le concept des MITIC afin d'aborder trois domaines spécifiques :

- L'intégration de plus en plus grande des médias et des images au sein de l'Internet changent profondément la relation entre les enseignants et leurs élèves ;

- L'évolution des pratiques pédagogiques liées aux outils audiovisuels (vidéo et télévision) et intégrées au sein du monde numérique (Vidéo en ligne, télévision connectée et la WebTV) ;

- La transformation des pratiques didactiques et pédagogiques en classe compte tenu de la domination des supports vidéo et numériques sur la culture des jeunes.

L'objectif de cette recherche est de décrire les pratiques pédagogiques des MITIC chez les étudiants à l'université, de faire le lien entre ces pratiques et leurs performances et de vérifier l'impact de ces pratiques sur différentes variables pédagogiques.

*Intervenant

Nous utilisons une méthode quantitative à partir de questionnaire. Le questionnaire est mis en ligne avec le logiciel " Lime Survey " sur le site de l'université Jean Jaurès sur 550 étudiants (470 d'entre eux ont répondu à la totalité de ce questionnaire). L'enquête a été réalisée d'Avril à Mai 2015.

Les premiers résultats montrent que les étudiants qui utilisent particulièrement les MITIC ont plus de chance d'avoir un niveau de note élevé. Ces résultats nous permettront de :

- D'écrire les différents profils d'usages des MITIC des étudiants ;
- Vérifier que ces profils sont en corrélation avec les performances universitaires et qu'un certain nombre des pratiques éducatives sont identifiées ;

L'hypothèse est que ces résultats permettent d'identifier la typologie particulière des étudiants utilisant la vidéo, la télévision et l'ordinateur comme un outil d'apprentissage efficace. Par ailleurs, nous montrerons que les usages efficaces sont soit ceux des cyberapprenants, soit ceux des créateurs.

Bibliographie

Alava S. (2015), Les usages vidéo des jeunes : quels intérêts pédagogiques ? Agence usage des TICE, CANOPE. En ligne <http://www.cndp.fr/agence-usages-tice/que-dit-la-recherche/les-usages-video-des-jeunes-quels-interets-pedagogiques-86.htm>

Alava S. (2013), Usages numériques des adolescents et compétences scolaires acquises. Formation et profession, 21, (2), pp. 34-51

Bibeau M. (2007), Les Technologies de l'Information et de la Communication peuvent contribuer à améliorer les résultats scolaires des élèves. EPI, <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0704b.ht>

Ibrahim M, Alava S. (2014), " Les images connectées : enjeux éducatifs des nouvelles pratiques médiatiques des jeunes, Acte de colloque Ludovia 2014, Culture numérique, en ligne <http://culture.numerique.free.fr/index.php/espace-de-publication/93>

Karsenti Th. (2005), L'impact des technologies de l'information et de la communication (TIC) sur la réussite éducative des garçons à risque de milieux défavorisés. Université de Montréal.

Vincent J. (2002), Les TICE à l'école. Bordas/VUEF Paris.

Mots-Clés: Usages pédagogiques, MITIC, Effets pédagogiques, Etudiants, Réussite éducative.

Représentation et catégorisation des êtres, des choses et des objets chez les élèves

Maria Antonietta Impedovo ^{*} ¹, Colette Andreucci ¹

¹ Aix-Marseille Université, ENS Lyon, ADEF EA4671, 13248, Marseille, France – Aix-Marseille Université - AMU – France

Cadre de la recherche : La catégorisation des objets du monde réel constitue une conduite adaptative fondamentale qui permet à l'intelligence de réduire la complexité de l'environnement physique et social en l'organisant (Carbonnel, 1982 ; De Vries, 2006 ; Rosch, 1973 ; 1976 ; 1978). Dans l'éducation technologique, il semble que ce soit l'éducation informelle dispensée par les médias ou l'entourage familial des enfants qui pourvoit implicitement à la mise en ordre de l'environnement technologique que les élèves sont conduits à opérer. Il n'est donc pas étonnant de constater que la catégorisation des objets techniques semble faire l'objet de difficultés plus nombreuses que celle des objets naturels. Les constats que l'on peut dresser à ce sujet restent toutefois très limités car, dans la plupart des études sur la catégorisation de ces deux types d'objets, les données brutes sont rarement accessibles, les résultats étant présentés, dans la plupart des cas, d'une manière synthétique qui ne permet pas d'identifier les catégorisations opérées pour chaque entité présente dans le matériel utilisé. La recherche conduite par Cannard, Bonthoux, Blaye, Scheuner, Schreiber & Rinquart (2006) fait néanmoins exception à cet égard dans la mesure où elle visait à constituer une base de données pour 274 images d'objets que des enfants de 4 à 8 ans ont eu à identifier et catégoriser. Cette étude montre que les enfants savent effectuer des catégories taxonomiques à propos des objets techniques dans un certain nombre de domaines tels que les vêtements, les ustensiles de cuisine, les jouets, les véhicules, les meubles, les aliments, les outils ou les instruments de musique. Mais, dans le détail, les résultats montrent aussi qu'un nombre non négligeable d'objets techniques ne donnent lieu qu'à des catégorisations de nature thématique. Les objets concernés sont alors catégorisés en fonction du lieu dans lequel ils sont habituellement stockés et utilisés. Cependant, le manque d'étude à ce sujet traduit son faible intérêt d'un point de vue théorique ou empirique en éducation. La littérature consacrée à la " chose technique " que ce soit de la part des philosophes (Haudricourt, 1964 ; Hottois, 1994 ; Ihde, 1990 ; Perrin, 1991), des sociologues (Cazenobe, 1987 ; Latour, 1992 ; Mauss, 1936 ; Sérís, 1964 ; Simondon, 1958 ; 1968), des historiens (Daumas, 1962) , des ethnologues ou anthropologues (Leroi-Gourhan, 1964 ; Warnier, 1999) et, par opposition et en marge de quelques contributions en éducation (Deforge, 1993). En France notamment, pendant de très nombreuses années, il n'a existé que deux équipes de recherche en éducation technologique clairement identifiées (celles respectivement dirigées par JL Martinand et J. Ginestíé). Méthodologie et les résultats : La mise au point définitive d'un questionnaire susceptible de faire l'objet d'une passation en ligne auprès d'un large public d'élèves a été précédée par la mise à l'épreuve préliminaire d'un questionnaire administré sous la forme " papier-crayon " auprès d'un échantillon restreint de sujets (57 élèves de 5ème). Les résultats globaux de cette étude exploratoire, menée à petite échelle, se sont néanmoins révélés suffisamment intéressants au plan scientifique pour donner lieu à la publication d'un premier article (Authors). La réalisation d'une enquête à plus grande échelle constitue donc aujourd'hui un passage obligé en vue de la généralisation, de la contextualisation, et de la spécification ou non de ces premières données. Cet objectif de généralisation, en lien avec la taille de l'échantillon impliqué dans l'enquête, nous a conduits à vouloir privilégier une forme de

*Intervenant

questionnaire administrable en ligne sous forme numérique à partir du logiciel Sphinx. Sous sa forme actuelle, consultable en ligne (http://sphinx.espe.univ-amu.fr/ade/EnqueteObT_2015-16/questionnaire.htm) le questionnaire se compose de trois parties portant sur 1) la caractérisation des objets techniques ; 2) la capacité à établir des liens entre les objets ; 3) Le rapport personnel aux objets techniques et l'intérêt envers les sciences et la technologie. S'y ajoutent pour les élèves plus âgés (lycéens) quelques items supplémentaires (engrenages, proportion et échelle, ordre des grandeurs, cycle de l'eau, énergies renouvelables). L'échantillon auquel nous souhaitons recourir est constitué par des classes prises dans une dizaine de réseaux d'établissements (écoles, collèges et lycées) contrastés (urbains, ruraux, semi-urbains, réseaux d'éducation prioritaires). La diversité des établissements concernés et leur homogénéité au sein d'un même réseau.

Mots-Clés: catégorisation, l'éducation technologique, objets techniques, échantill

Comment l'éducation physique peut-elle faciliter l'adoption d'une vie active ?

Peter Iserbyt * ¹

¹ Research Group of Physical Activity, Sports and Health – Belgique

Résumé

Une activité physique (AP) régulière possède des avantages physiques, sociaux et mentaux largement reconnus. Ces avantages renvoient à l'effet protecteur sur plusieurs facteurs de risque de maladies chroniques, l'apprentissage de nouvelles compétences sociales et une amélioration de l'apprentissage et de la réussite scolaire (K'ell, Nilsson & Lindén, 2014). Malgré les bienfaits relatifs à l'AP, la majorité des enfants en âge scolaire ne répond pas aux recommandations d'AP de 60 minutes par jour (Reilly, 2010). Une stratégie possible pour augmenter l'AP des jeunes consiste à concevoir des interventions en milieu scolaire. En effet, l'école comme un cadre pour la promotion de la santé donne la possibilité d'atteindre un grand nombre d'enfants, y compris les enfants issus de groupes sociaux défavorisés. Pour certains enfants, l'éducation physique (EP) représente la seule possibilité d'être physiquement éduqué par un expert.

La plupart des interventions en milieu scolaire se focalise en général sur le temps d'activité physique d'intensité modérée à vigoureuse sollicité pendant les cours d'EP. En ce sens, ces interventions tentent d'agir sur l'engagement comportemental des élèves c'est-à-dire sur leur participation active en classe (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004). Même si certaines interventions en milieu scolaire sont parvenues à augmenter l'AP d'intensité modérée à vigoureuse chez les élèves, l'impact en dehors de l'école apparaît limité. Pourtant, l'EP a un rôle à jouer dans la promotion d'un style de vie actif chez les jeunes, par exemple en créant une culture sportive au sein de la communauté.

Bien que la littérature ait démontré de nombreux avantages pour un mode de vie actif, la recherche expérimentale sur la contribution de l'EP au développement d'un style de vie actif est limitée (Haerens, Kirk, Cardon, De Bourdeaudhuij & Van Steenkiste, 2010). Nous pouvons alors interroger la contribution de l'EP au développement d'un style de vie actif chez les élèves. Comment les professeurs d'EP peuvent-ils favoriser l'engagement de leurs élèves dans leurs cours tout en impactant également l'adoption d'une vie active parascolaire ?

Il est supposé, en général, que la combinaison d'un contenu d'EP de qualité avec un modèle d'enseignement (par exemple Sport Education) délibérément choisi a le potentiel d'améliorer la compétence des élèves et leur plaisir en EP. En contribuant ainsi à faire vivre des expériences d'apprentissage plus riches aux élèves, les chercheurs pensent qu'il est possible d'opérer un transfert en direction d'un style de vie actif (MacNamara, Collins, Bailey, Toms, Ford & Pearce, 2001). Dans cette communication, nous nous focaliserons sur des recherches expérimentales qui manipulent le contenu de l'EP et recherchent des effets sur l'engagement et la participation des élèves aux activités physiques intra-muros. Nous donnerons également des suggestions aux professeurs d'EP sur les actions à entreprendre pour faciliter l'adoption d'une vie active chez les élèves.

*Intervenant

Regard réflexif sur la question de recherche

Cette communication abordera la thématique " Comprendre " à travers la question de l'influence du contexte scientifique sur les questions de recherche. L'auteur discutera de la recherche relative au transfert des activités physique vécues en classes d'EP vers les activités physique pratiquées en dehors de l'école. La thématique " Proposer " permettra à l'auteur de dresser des pistes de suggestion pour les professeurs d'EP.

Références bibliographiques

Fredericks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74, 59-109.

Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., De Bourdeaudhuij, I., & Van Steenkiste, M. (2010). Motivational Physically active lifestyle among university students. *European Physical Education Review*, 16, 117-139.

Káll, L.B, Nilsson, M., & Lindén, T. (2014). The Impact of a Physical Activity Intervention Program on Academic Achievement in a Swedish Elementary School Setting. *Journal of School Health*, 84(8), 473-480.

MacNamara, A., Collins, D., Bailey, R., Toms, M., Ford, P., & Pearce, G. (2001). Promoting lifelong physical activity and high level performance: realising an achievable aim for physical education. *Physical education and Sport Pedagogy*, 16 (3), 265-278.

Reilly, J.J. (2010). Low levels of objectively measured physical activity in preschoolers in child care. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 42(3), 502-7.

Mots-Clés: Education physique, Engagement comportemental, Vie active, Activité physique

Fostering social justice towards vulnerable families through RPMonline and RPMandroid

Marco Ius ^{*† 1}, Carlo Fantozzi ^{* ‡ 2}, Sara Serbati, Ombretta Zanon, Diego Di Masi ^{* §}, Eduard Vaquero ^{*}

³, Paola Milani ^{*}

4

¹ LabRIEF, Dep. FISPPA - University of Padova – Italie

² Dep. DEI – University of Padova – Italie

³ GRISIJ – University of Lleida – Espagne

⁴ Dep. FISPPA - University of Padova – Italie

P.I.P.P.I. (Programme of Intervention for Prevention of Institutionalization) is a training-intervention-mix methods research programme funded by the Italian Ministry of Welfare. It aims at responding to problems connected to vulnerable parenting and child neglect that is stressed as a common and leading public health problem throughout Europe, cause of inequity and social injustice (EU Agenda 2020; Daly, 2014).

P.I.P.P.I. focuses on supporting parenting through ecological (Bronfenbrenner, 2005) and resilience based (Ungar, 2011) multi-professional and intensive intervention in order to prevent child placement out-of-home, empower parenting skills and, in this way, break the cycle of disadvantages for children. Since 2014, the national scaling up of the programme has been in progress in 124 Italian cities involving 1060 families, their 0-11 year old children, and the practitioners working with them.

In P.I.P.P.I. the professionals use several tools within the method of "participatory and transformative evaluation" (Milani et al., 2014). The main one is RPMonline a tool used with all the families involved in the programme. It is a web interface developed by LabRIEF and C.S.I.A. (Information Technology Center, University of Padova) that supports all the different steps of the work with families and the programme evaluation, by linking together the "social" and "informational" requests of professionals' work (Parton, 2009). It is based on the framework of the Multidimensional Model of the Child's World that fosters all the process of the care plan (Dept. of Health, 2000; Serbati et al., 2016).

Moreover, a novel tablet application called RPMandroid has been developed since 2014 (Fantozzi et al., 2014) and is has been tested with a group of families. It is linked to RPMonline and provides a streamlined, intuitive human-machine interface that leverages on hardware facilities in tablets (touch screen, camera, etc.) in order to:

*Intervenant

†Auteur correspondant: marco.ius@unipd.it

‡Auteur correspondant: fantozzi@dei.unipd.it

§Auteur correspondant: sara.serbati@unipd.it

- ease and empower the RPMonline actions that involve the work in the field with families;
- allow children to be actively involved by making them interact directly with the tablet;
- offer the possibility of sharing with parents information about the intervention process.

In order to deepen the link between tools, family participation, planning and evaluation of social intervention (Milani et al., 2015), the paper aims at answering the following research question: to what extent do the tools RPMonline support the intervention process connecting theory-practice, and link assessment, planning, intervention and evaluation in order to foster and empower family participation and agency?

Since participation is a key factor in intervention, how to use IT tools to let shared assessment and planning be the first step to enhance equity for children and family in care?

Why and how to foster the work with vulnerable families by using IT tools? What are the main strengths and difficulties highlighted until now?

The presentation will show and discuss:

- the main features of the RPMonline and RPMandroid tools, and how they've been developed and upgraded from 2011 using research data;
- the main results of quantitative analysis of outcomes of intervention using RPM data from assessment and planning in the "World of the child" of 1389 children, 1060 families;
- qualitative feedback on the usefulness of RPMonline collected through focus group and reflective meetings with professionals involved in P.I.P.P.I.;
- quantitative and qualitative results from a pilot of RPMandroid (2014-2015) where the main interfaces were validated in different situations (professional-child/family/parents) involving 10 professionals and 10 families.

References

- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Humans being Human. Bioecological perspectives on Human Development*. London, UK: Sage Publications. Daly, M. (2014, Dec. 11). Innovative practices with marginalised families at risk of having their children taken into care. *Peer Review in Social Protection and Social Inclusion*. Summary Report. European Commission. <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=13388&langId=en>
- Department of Health (2000). *Framework for the assessment of children in need and their families. The family pack questionnaires and scales*. London, UK: The Stationery Office. Fantozzi, C., Ius M., Serbati, S., Zanon, O., Milani, P. (2014). RPM-android: a tablet application to cooperate with vulnerable families (pp. 115-120). In: S. Ionescu, M. Tomita & S. Cace (Eds). *The Second World Conference on Resilience: From Person to Society*. Bologna, IT: Monduzzi Editore. Milani, P., Serbati, S., Ius, M., Di Masi, D., Zanon, O., Ciampa, A., Tangorra, R. (2014, Dec. 11). Innovative practices with marginalised families at risk of having their children taken into care. *Peer Review in Social Protection and Social Inclusion*. Host country paper. European Commission.

<http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=13391&langId=en> Milani, P., Serbati, S., Ius, M. (2015). La parole vivante et la parole morte (pp. 125-142). In: C. Lacharité, C. Sellenet, C. Chamberland (Eds.). *La protection de l'enfance*. Montreal, CA: Les Presses de l'Université du Québec. Parton, N. (2009). Challenges to practice and knowledge in child welfare social work: From the "social" to the "informational"? *Children and Youth Services Review*, 31(7), 715–721. Serbati, S., Ius, M., Milani, P. (2016). P.I.P.P.I. Programme of Intervention for Prevention of Institutionalization. Capturing the Evidence of an Innovative Programme of Family Support *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 52, 26-50. Ungar, M. (2011). *Counseling in Challenging Contexts. Working with individuals and families across clinical and community settings. International Edition*. Belmont, CA: Brooks/Cole.

Mots-Clés: Web tool, Android application, children, parents participation, IT for social justice

Relations entre chercheur et partenaires : quels apports d'une expérience de recherche sur un dispositif d'aménagement des cours de récréation ?

Nathalie Jelen * ¹

¹ Université d'Artois, EA 7369, URePSSS, Sherpas. (Unité de Recherche Pluridisciplinaire Sport Santé Société) – Université d'Artois : EA7369 – nathalie.jelen@univ-artois.fr, France

La proposition de communication repose sur une analyse réflexive des relations entre chercheur et partenaires sociaux (Weber, 2003), à partir d'une observation participante (recueil des discours et des comportements de ces acteurs lors d'échanges formels, informels par la tenue d'un carnet type ethnographique) à l'occasion d'une enquête récente, menée de juin 2014 à décembre 2015, consacrée à l'étude d'un dispositif d'aménagement des cours de récréation, dans la région Nord-Pas-de Calais, nommé les " chemins de la forme ". L'analyse et l'objectivation des discours et relations entre le chercheur et les partenaires permettent d'éclairer les malentendus entre ces acteurs, d'identifier les différences en termes d'attentes, d'enjeux et les négociations de fait opérées (Weber, 2003 ; Schnapper, 2011). Celles-ci servent également de support de réflexion sur les formes de communication, de collaboration dans un contexte de partenariats entre secteur public-privé et d'alliances éducatives (Latour, 1995 ; Draett, Labarthe, 2011 ; Segré, 2014 ; Blaya, Gilles, Plunus, Tièche Christinat, 2011).

Pour promouvoir l'activité physique et lutter contre la sédentarité des élèves, l'Inspection Académique d'Education (IAE) du Pas-de-Calais en partenariat avec le prestataire l'Institut des Rencontres de la FORMe (IRFO) propose un dispositif innovant : les tracés " chemins de la forme " dans les cours de récréation. Dans cette optique, nous avons été sollicitée, en juin 2014, pour étudier la portée de ce dispositif sur les apprentissages et les comportements des élèves. Cette demande s'inscrit dans la continuité des enquêtes réalisées et financées par l'IRFO les années précédentes, au sein du laboratoire SHERPAS et portant sur une étude psychologique du bien-être en entreprise. Répondre à cette sollicitation permettait un échange de bons procédés au regard des financements préalables. Dès le début de l'étude, il y a eu une négociation autour de la redéfinition du questionnement suite aux constats émanant du terrain et de l'intérêt du recours à la sociologie pour étudier qualitativement les usages du dispositif. En effet, la réalité du terrain semble faire émerger une non-utilisation de ces tracés à court et à long terme, que ce soit durant les cours d'éducation physique ou autres temps de l'action pédagogique. L'enquête qualitative (entretiens et observations) montrera que cet état de fait est lié à la fois aux conditions d'instauration des tracés dans les écoles et aux modalités mêmes du dispositif (Mendras, Forsé, 1983). Si l'intérêt d'étudier les usages du dispositif pour le rendre efficient répondait aux attentes de l'inspection, il s'éloignait du partenaire IRFO qui souhaitait plus une mesure des effets concrets sur les élèves et, par ailleurs, la création d'outils d'évaluation. Ces attentes de l'IRFO en termes d'évaluation des effets s'expliquent par la volonté de légitimer l'efficacité du dispositif par la caution scientifique et favoriser ainsi sa diffusion. Le but était de compléter les données issues d'une enquête en physiologie mesurant les effets de l'usage de ces tracés en termes d'impacts " physiques " sur les élèves. Il faut aussi tenir compte de l'influence des partenariats précédents en

*Intervenant

psychologie plus en phase avec les attentes préalablement citées et également plus en lien avec les savoirs à disposition du représentant de l'institut (Draetta, Labarthe, 2011). Les différences notées, dans les discours et les positionnements, entre les partenaires mettent clairement en évidence l'influence du statut de ces derniers (en fonction de leur institution d'appartenance et au regard de leur parcours singulier, de leur conviction (Weber, 2003)). Après cette première phase, le chercheur a pu bénéficier d'une marge de liberté dans sa démarche et dans son enquête probablement, aussi, parce qu'elle n'était pas financée. Cette marge de liberté est également liée au fait, qu'en parallèle, a été réalisée une enquête psychologique sur le bien-être des élèves à l'école en interrogeant la différence écoles équipées/non équipées de tracés. Si l'enquête s'est effectuée sans encombre, la divergence des espaces d'intéressement pose le problème de la réception même des résultats qui est très variable selon les deux partenaires (Latour, 1995). Cette expérience nous a amenée à réfléchir aux relations entre chercheur et partenaires en y interrogeant le rôle des modes de communication, les pièges à éviter et les formes de collaboration entre ces acteurs afin de nous enrichir pour nos futurs partenariats (Latour, 1995 ; Lahire, 2004 ; Segré, 2014 ; Draetta, Labarthe, 2011).

Regard réflexif : Comment se " jouent " ces négociations plus ou moins explicites ? Quel équilibre trouver entre la liberté de questionnement du chercheur et les demandes qui leur sont adressées par d'autres catégories d'acteurs ?

Blaya C., Gilles J-L., Plunus G. et Tièche Christinat C. (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires. *Education et francophonie*, 39. Repéré : <http://id.erudit.org/iderudit/1007736ar>.

Crozier M., et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris, France : Seuil.

Draetta, L. et Labarthe, F. (2011). La recherche sur commande et le dilemme expert-chercheur : une analyse réflexive de l'implication du sociologue dans la mise en œuvre d'une politique publique de l'innovation. *Revue Interventions économiques*, 43. Repéré : <http://interventionseconomiques.revues.org>

Lahire, B. (2004). *A quoi sert la sociologie ?* Paris, France : La découverte.

Latour, B. (1995). *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*. Paris, France : Gallimard.

Mendras, H. et Forsé, M. (1983). *Le changement social*. Paris, France : Armand Colin.

Schnapper, D. (2011). L'expérience-enquête au Conseil constitutionnel. Réflexion sur la méthode. *Sociologie*, 3. Repéré : <http://www.cairn.info/revue-sociologie-2011-3-page-295.htm>

Segré, G. (2014). Le commanditaire, le public et le sociologue. Malentendus, pièges et difficultés dans les enquêtes de publics. *Sociologie de l'art, opus 22* (1), 167-189.

Weber, M. (2003). *Le savant et le politique*. Paris, France : La découverte.

Mots-Clés: relations, chercheur, partenaires, dispositif, cours de récréation, expérience

Évolutions des priorités au cours des premières années d'enseignement à l'école primaire

Christophe Joigneaux * ¹, Sylvain Broccolichi *

¹ JOIGNEAUX – ESCOL (UPEC) – France

Cette communication porte principalement sur l'évolution des positionnements de professeurs des écoles (PE) suivis par une équipe de huit chercheurs sur une longue période, allant de l'année de l'obtention du concours jusqu'à quelques années après leur titularisation. Les évolutions des priorités déclarées et/ou observables des professeurs débutants ont été étudiées en les rapportant à des combinaisons variables des dispositions liées à leurs trajectoires antérieures et de différentes conditions d'apprentissage du métier (formations, accompagnements, contextes d'insertion...). La soixantaine des suivis réalisés articulent observations de classe (parfois filmées), entretiens et analyses de documents (rapports de visite, etc.). Certains d'entre eux ont été entrepris avant et d'autres après la création des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (en 2013), dans plusieurs académies où les débutants sont nombreux.

De façon récurrente, il apparaît que c'est surtout durant la phase de préparation du concours et de découverte du métier, lors de stages courts, que ceux qui aspirent à enseigner à l'école primaire adhèrent sans réserve aux idéaux et objectifs prescrits par l'institution scolaire : réflexivité et bienveillance de l'enseignant, foi en l'éducabilité des élèves, préparations et différenciations pédagogiques visant à favoriser les progrès de tous, etc... Pour une grande partie d'entre eux, les priorités changent au cours de l'insertion professionnelle, comme d'autres travaux fondés sur des suivis l'ont aussi noté (Goigoux et al., 2009), avec toutefois de notables variations selon les contextes d'école et les épreuves traversées. En de nombreux cas, en effet, il devient prioritaire de " tenir " (physiquement et psychologiquement) en étant soutenus par des collègues proches dont ils se doivent d'adopter les normes, tout comme d'autres novices lors de leur socialisation professionnelle (Demazière et Gadéa, 2009).

Pour autant, le classique schème du " choc de la réalité " des premiers mois (Fuller, 1969 ; Huberman, 1989) suivi d'une reprise de développement professionnel ne rend compte que partiellement des évolutions observées. Car nos suivis mettent en relief la difficulté récurrente et souvent durable des PE à concilier les impératifs de leur socialisation professionnelle locale, le respect des idéaux institutionnels et la préservation de leur équilibre personnel. En étudiant ces variations de priorités professionnelles rapportées aux trajectoires et aux contextes de travail, nous cherchons à élucider les logiques qui gouvernent les " solutions de compromis " trouvées provisoirement ou durablement.

Partie réflexive

Il s'agit d'abord de comprendre la combinaison des facteurs et logiques qui gouvernent ces évolutions récurrentes et leurs variations. Il s'agit aussi d'évaluer la compatibilité des objectifs de la formation des enseignants et des conditions actuelles de leur insertion professionnelle (Perrenoud, 2010). Des pistes visant à atténuer une partie des contradictions et troubles constatés pourront

*Intervenant

enfin être discutées.

Mots-clés : professeurs débutants, socialisation professionnelle, pratiques, contextes, dilemmes, dispositions, adaptations, positionnements.

Références

Demazière, D. & Gadéa, C. (Eds.) (2009). Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis. Paris : La Découverte.

Fuller, F.F. (1969). " Concerns of teachers: A developmental conceptualization ". American Educational Researcher Journal, 6, pp. 207-226.

Goigoux R., Ria L. et Toczec-Capelle M-C, (2010). Les parcours de formation des enseignants débutants, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal.

Huberman, M. (1989). " Les phases de la carrière enseignante. Un essai de description et de prévision ". Revue française de Pédagogie, 86, pp. 5-16.

Perrenoud, Ph. (2010). " Et si l'évaluation institutionnelle paralysait le développement professionnel ? " In Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C. van & Wouters, P. (dir.). L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives (pp.). Bruxelles : De Boeck

Mots-Clés: professeurs débutants, socialisation professionnelle, pratiques, contextes, dilemmes, dispositions, adaptations, positionnements.

Comment se construisent en France les identités et pratiques enseignantes ? Genèse, composantes et étapes du devenir enseignant

Christophe Joigneaux * ¹, Sylvain Broccolichi *

2

¹ JOIGNEAUX – ESCOL (UPEC) – France

² Broccolichi – RECIFES (Université d'Artois) – France

Mieux cerner les questions auxquelles nous cherchons réponse incite à interroger les enjeux, les mobiles et les éventuelles prénotions qui sous-tendent nos choix d'objet d'étude. En tant que chercheurs, cette démarche nous engage aussi à circonscrire l'état des connaissances en fonction desquelles nous formulons nos interrogations, les instruments d'étude (conceptuels et empiriques) que nous mobilisons et les implications des découpages, nécessairement limitatifs que nous sommes ainsi amenés à effectuer. Ce symposium fournit l'occasion de progresser dans cette voie à notre groupe de chercheurs dont les objets et questions de recherche privilégiés varient selon les trajectoires de chacun mais qui partagent des préoccupations et objectifs communs :

- des interrogations devant les difficultés et malaises observés chez de nombreux professeurs d'écoles et de collègues débutants ou non ;

- le souhait d'élucider la combinaison des facteurs et processus en jeu à partir d'analyses comparatives portant sur différentes catégories d'enseignants (voire d'autres professionnels) ou sur des parcours et évolutions différents au sein d'une même catégorie.

Dans des recherches collectives pluridisciplinaires et lors d'un précédent symposium la plupart d'entre nous ont d'ailleurs déjà amorcé des dynamiques d'échanges portant sur ces sujets. Car malgré la multitude des travaux les ayant déjà abordé (Perrenoud, 1993 ; Lessard et Tardif, 1999 ; Barrère, 2003 ; Goigoux, Ria et Toczek-Capelle, 2010 ; Balland, Broccolichi & Joigneaux, 2012 ; Perier, 2014...), il nous semble utile d'éclairer, plus largement, les configurations de facteurs biographiques, institutionnels et contextuels modulant l'évolution des pratiques professionnelles et des ressentis de différentes catégories d'enseignants à différentes étapes de leur parcours. Nous chercherons ainsi à articuler des analyses issues d'approches différentes qui privilégient de façon souvent unilatérale une de ces dimensions du devenir enseignant et des invariants qu'elle peut permettre d'objectiver.

Les différentes propositions de communication au sein de ce symposium partagent ce cadre d'analyse relationnelle de la construction des identités et des pratiques enseignantes en France. En effet, qu'il s'agisse des enseignants du secondaire ou du primaire, qu'ils soient débutants ou non, elles mettent en relation les " inclinaisons ", les " directions " ou les " positionnements " des enseignants étudiés, aux différentes étapes de leur carrière, à leurs trajectoires antérieures, sociales, scolaires ou professionnelles et aux contextes institutionnels dans lesquels ils évoluent. Sans doute de façon assez logique compte tenu des questionnements ainsi travaillés, elles aboutis-

*Intervenant

sent à des constats sensiblement plus nuancés concernant le " développement professionnel " que ceux qu'on peut trouver dans la littérature consacrée à cet objet d'étude : le " devenir enseignant " y apparaît moins linéaire, davantage troublé par de multiples combinaisons de facteurs et de processus qui sont rarement étudiées ensemble. Se dessinent ainsi, selon ces combinaisons, des représentations du métier ou de la discipline enseignée plus ou moins résistantes aux variations et étapes qui jalonnent l'entrée dans la carrière, de même que des positionnements variés aux milieux ou groupes professionnels rencontrés qui se traduisent des ordres de priorités ainsi que des apprentissages ou des pratiques plus ou moins éloignées de ceux qui sont prescrits par les institutions concernées. Autrement dit des cheminements sensibles aux variétés et aux variations des processus biographiques et institutionnels tels qu'ils s'actualisent au sein de " contextes " et d' " épreuves " dont la signification est loin d'être univoque.

Organisation du symposium

Le symposium sera introduit et animé par ses deux coordinateurs, Sylvain Broccolichi et Christophe Joigneaux. Après une brève introduction, les communications se succéderont selon les modalités définies par les organisateurs du colloque (pour chaque communication : présentation de 20 minutes, suivie de 10 minutes de discussion). Il s'achèvera par une discussion générale, initiée par une discutante externe, Anne Barrère, qui a donné son accord.

Bibliographie

Balland L., Broccolichi S. & Joigneaux C. (2011). " Devenir professeur après la réforme. Premières analyses des parcours et ajustements de candidats au concours 2011 ", Diversité Ville-École-Intégration, 166, pp. 143-155

Barrère A. (2003). Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire, Rennes, PUR.

Goigoux R., Ria L. et Toczec-Capelle M-C. (2010). Les parcours de formation des enseignants débutants, Presses universitaires Blaise Pascal.

Perier P. (2014). Professeurs débutants. Les épreuves de l'enseignement, Paris, PUF.

Perrenoud P. (1993), " Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier ", Revue des Sciences de l'éducation, XIX, 1, 1993, pp. 59-76

Tardif M., Lessard C. (1999). Le travail enseignant au quotidien.Bruxelles, De Boeck Université.

Mots-Clés: Formation, enseignants, socialisation professionnelle, pratiques enseignantes, identités, positionnements, dispositions

Les technologies numériques dans la vie quotidienne des jeunes en situation de placement

Hélène Join-Lambert *[†] ¹

¹ CREF (EA 1589) – Université Paris Ouest Nanterre La Défense : EA1589 – France

Les technologies numériques dans la vie quotidienne des jeunes en situation de placement
La recherche présentée ici a été réalisée à l'Université du Sussex (Royaume Uni), lors d'un projet financé par l'Union Européenne dans le cadre du programme Marie Curie. Le projet s'intéresse à la vie quotidienne des jeunes vivant en situation de placement en protection de l'enfance, en France et en Angleterre. Ses objectifs principaux sont de:

- Développer une méthode d'étude de cas et un cadre d'analyse pour l'étude de la vie quotidienne et des relations de jeunes placés en protection de l'enfance ;
- Conduire une étude comparative auprès de jeunes placés en famille et en institution en France et en Angleterre, afin d'examiner les liens entre les discours sur la vie quotidienne, les relations (notamment avec les familles et les éducateurs/ familles d'accueil) et les perceptions de l'identité, des capacités d'action, des aspirations pour l'avenir (Thiersch, 2006). Il s'agit d'interroger plus précisément les éléments contribuant à la préparation de ces jeunes à l'autonomie (Ossipow et al., 2014).

L'enquête, réalisée en 2014, comprend plus de 70 entretiens auprès de 22 jeunes (vivant pour moitié en Angleterre, pour moitié en France), et de dix adultes, éducatrices ou mères dans les familles d'accueil (assistantes familiales). La méthodologie visait à :

- Recueillir le point de vue des jeunes sur leur vie quotidienne et ce qui est important à leurs yeux ;
- Proposer des activités (cartographie, visite guidée, photos) sortant du schéma classique de l'entretien;
- Revoir les mêmes jeunes trois fois en l'espace de trois mois ;
- Recueillir également, avec l'accord des jeunes, le point de vue des adultes responsables d'eux au quotidien.

L'analyse en cours fait apparaître que dans la vie quotidienne des jeunes, les technologies numériques jouent un rôle significatif, et parfois occulté par les adultes qui ont la responsabilité de les élever au quotidien. Ainsi, l'utilisation assidue, par les jeunes, des réseaux sociaux, des moyens de communications et des jeux vidéo en ligne, est souvent perçue par les adultes comme une menace pour leur sécurité ou leur santé. Pourtant, au cours de l'enquête, ces technologies sont apparues comme autant de nouvelles possibilités dont s'emparent les jeunes pour construire

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: helene.join-lambert@u-paris10.fr

leur quotidien. En effet, la spécificité de ces jeunes, en comparaison avec l'ensemble de leur génération, est qu'ils vivent séparés de leurs parents et souvent de leurs frères et sœurs, ainsi que de leur famille élargie. Cet éloignement produit une partie des difficultés qu'ils rencontrent lors de la 'sortie de placement' à 18 ou 21 ans, lorsqu'ils quittent la protection de l'enfance, et que leurs réseaux personnels s'avèrent impuissants à les soutenir dans le développement de leur autonomie (Goyette, 2011). Il apparaît donc nécessaire de se pencher sur l'importance de ces technologies dans la construction de leur identité, et de leurs relations familiales et amicales, mais également sur les ressources et les potentiels qu'ils y développent.

Cette communication s'interrogera sur les enjeux de cette recherche, liés à une évolution rapide des comportements des jeunes et des questions que cela pose aux professionnels - par exemple : comment continuer à assurer, dans ce nouveau contexte technologique, leur mission de contrôle des contacts entre les jeunes et leurs parents ? (Potin, 2014). L'enjeu est alors de fournir des éléments utiles en vue d'une adaptation des pratiques professionnelles aux besoins des jeunes et à leurs capacités.

- Goyette, M. (2011). Dynamiques relationnelles dans les transitions à la vie adulte de jeunes en difficulté, in Goyette, M. , Pontbriand, A., & Bellot, C., Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté : concepts, figures et pratiques. Québec, Presses de l'Université du Québec, 57-72.
- Ossipow, L., Berthod, M.-A., & Aeby, G. (2014). Les miroirs de l'adolescence. Anthropologie du placement juvénile. Lausanne: Antipodes.
- Potin, É. (2014). AEMO et régulation des échanges familiaux. L'usage des TNIC., La revue internationale de l'éducation familiale, 1/35, 75-92.
- Thiersch, H. (2006). Die Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik. (1e édition 1986). Weinheim und München: Juventa.

Mots-Clés: Technologies numériques, protection de l'enfance, vie quotidienne, Royaume Uni

Pratiques de formation à l'université : le cas de formateurs d'École Supérieure de Professorat et d'Éducation dans des masters Pratiques et Ingénieries de Formation

Isabelle Jourdan ^{*† 1}, Florence Savournin ^{* ‡ 1}, Emmanuelle Brossais ^{* § 1}

¹ Education, Formation, Travail et Savoirs (EFTS) – École Nationale de Formation Agronomique - ENFA, Université Toulouse le Mirail - Toulouse II : MA122 – Université de Toulouse II - Maison de la recherche UMR EFTS 5, allées Antonio-Machado F - 31 058 Toulouse Cedex 9 Ecole Nationale de Formation Agronomique UMR EFTS BP 22687 2 route de Narbonne 31 326 Castanet Tolosan cedex, France

1. Cadre de la recherche

1.1.Objectif

Dans cette étude menée au sein de la Structure Fédérative de Recherche - Apprentissage, Enseignement, Formation (SFR-AEF), nous nous intéressons aux différents parcours de la mention 4 nommée Pratiques et ingénierie de la formation (PIF) de l'ÉSPÉ de Toulouse Midi-Pyrénées. Ces parcours se caractérisent pas le fait de former à d'autres métiers de la formation et de l'éducation que l'enseignement.

Convaincues de l'enjeu politique du développement de la recherche sur les pratiques de formation de l'ÉSPÉ, nous nous interrogeons sur la pertinence d'étudier des pratiques de formateurs intervenant dans les différents parcours de la mention PIF dans le cadre de la didactique clinique.

1.2.Cadre théorique

La didactique clinique propose une lecture du fonctionnement didactique guidée par la singularité des sujets. A l'aide de concepts appartenant à deux champs théoriques, la didactique et la clinique psychanalytique, elle étudie la mise en jeu du (des) savoir(s) en se centrant sur la part personnelle qui revient au sujet (Terrisse, Carnus, 2009 ; Carnus, Terrisse, 2013).

Le concept de rapport à l'épreuve permet de rendre compte du sens qu'attribue un enseignant à ce qu'il vit dans cet espace-temps d'interactions avec des élèves dont l'enjeu est la transmission du savoir. Il a été introduit pour décrire et comprendre les pratiques des enseignants. Quatre dimensions structurent le rapport à l'épreuve : conversion didactique, sujet supposé savoir, impossible à supporter, rapport au savoir. Nous proposons une transposition de ce concept dans le cadre théorique de la didactique clinique pour analyser les pratiques de formateurs dans des parcours de master en ÉSPÉ.

1.3.Contextualisation

*Intervenant

† Auteur correspondant: isabelle.jourdan@univ-tlse2.fr

‡ Auteur correspondant: florence.savournin@univ-tlse2.fr

§ Auteur correspondant: emmanuelle.brossais@univ-tlse2.fr

Le master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) se décline en quatre mentions dans les ÉSPÉ. La particularité des parcours de la mention 4 dite PIF est que les différents parcours qui la constituent ne sont pas liés à des concours de l'Éducation Nationale. Une des particularités de ces formations est qu'elles rassemblent des étudiants à l'expérience professionnelle diverse : étudiants en formation initiale, enseignants en reconversion ou en reprise d'études, professionnels du secteur éducatif et social ...

1.4. Question de recherche

Quel sens les formateurs engagés dans les formations de master MEEF-PIF (Pratiques et ingénieries de la formation) donnent-ils à leurs pratiques professionnelles ? Comment prennent-ils en compte la spécificité de ces parcours ? En quoi les formateurs renouvellent-ils leurs pratiques notamment au regard de l'hétérogénéité des publics ?

2. Aspects méthodologiques

Nous procédons par entretien semi-directif ; les questions visent à recueillir la parole d'un sujet sur sa manière particulière de traverser l'épreuve de formation. Ces questions visent à cerner le sens que les formateurs donnent à leurs pratiques professionnelles. Nous analysons la position subjective des formateurs en organisant les extraits du verbatim selon les quatre dimensions du rapport à l'épreuve.

Nous proposons deux études de cas de formateurs de Master 2 Pratiques et Ingénieries de Formation. Patrick intervient dans le parcours Ouverture Professionnelle Milieu scolaire dans cadre pluridisciplinaire Inter Degrés (OPMSPI) ; David dans le parcours E formation et environnement numérique (EFEN).

3. Résultats

Après avoir été instituteur, Paulo est devenu professeur d'EPS puis a obtenu l'agrégation. Il est formateur à temps partagé et enseigne l'EPS à mi-temps dans un collège de la région toulousaine. Il souhaite devenir formateur à plein temps dans l'enseignement supérieur. Il intervient dans le parcours Ouverture Professionnelle Milieu scolaire dans cadre pluridisciplinaire Inter Degrés depuis six ans. Son expérience de la recherche marque, dans son parcours, une " bascule très personnelle ". Le mémoire de master a été l'occasion d'une remise en question de sa pratique d'évaluation qu'il qualifie de " très douloureux délicat dans ma pratique professionnelle ". Paulo associe cette expérience à celle de ses étudiants du master : " ils vont faire le même chemin que moi ". Il les nomme des " collègues ".

Sa nouvelle fonction l'a amené à " élargir s[on]s compétences numériques ". Ces nouvelles connaissances, " plus-value " numérique, sont réinvesties dans les modalités de FOAD mises en œuvre dans les parcours. Trois modalités cohabitent parfois dans une même séance, des étudiants de M1 et M2 en présentiel à Toulouse, des étudiants de M1 présents dans les sites départementaux de l'académie Midi-Pyrénées et des étudiants de M2 en classe virtuelle. Paulo veut " leur montrer ", " transmettre ce que je sais ". Ce mouvement témoigne de ce que nous nommons " conversion didactique " soit la transformation des contenus d'expérience en contenus d'enseignement.

Roger est formateur à temps plein dans quatre parcours du master MEEF-PIF et enseigne les mathématiques. Il est spécialiste de formations portant sur la place du numérique dans les apprentissages. L'analyse est en cours.

L'élaboration de nos questions de recherche tente d'articuler notre contexte institutionnel d'exercice et notre désir de chercheur, ancré dans notre histoire personnelle. En référence à la psychanalyse, nous cherchons à décrire la part subjective, toujours singulière des enseignants, des formateurs, dans leur pratique professionnelle. L'évolution de l'offre de formation est l'occasion de saisir les inventions, les compromis, dont témoignent les sujets dans l'épreuve de la transmission de savoir.

Bibliographie succincte

Buznic-Bourgeacq, P. (à paraître). La conversion didactique : de l'expérience personnelle du sujet à l'activité didactique de l'enseignant. *TransFormations. Savoirs profanes, savoirs scientifiques dans la formation des enseignants*. Coordonné par Anne Jorro et Nicole Tutiaux-Guillon

Buznic-Bourgeacq, P. Terrisse, A. Margnes, E. (2010). La transmission du savoir expérientiel en EPS : études de cas et analyses comparatives en didactique clinique. *eJRIEPS* <http://www.fcomte.iufm.fr/ejrieps>

Carnus, M-F & Terrisse, A. (2013). Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question (pp. 92-103). Paris : Éditions EPS

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

Mots-Clés: ESPE, formateur, hétérogénéité des publics, étude de cas, subjectivité

Perception du modèle Événement d'Apprentissage- enseignement de Poumay et Leclercq par les enseignants de l'Université de Lubumbashi.

Jacques Kalumba Ngoy * ¹

¹ Université de Lubumbashi (UNILU) – Building administratif de l'UNILU, Route KASAPA, commune Lubumbashi., République démocratique du Congo

A l'heure où l'Université de Lubumbashi tend à généraliser le système LMD dans plusieurs facultés, Il se pose le problème de formation des enseignants à l'usage de certaines méthodes d'enseignement pour rendre les apprenants actifs dans le processus d'enseignement-apprentissage. C'est dans ce cadre, que nous avons animé un séminaire de pédagogie universitaire portant sur le modèle Événement d' Apprentissage-Enseignement de Poumay et Leclercq. L'objectif consistait à former les enseignants à utiliser ce modèle dans leur pratique et à leur demander comment ils le percevaient par rapport aux méthodes qu'ils utilisent habituellement dans les salles des cours. Nous avons observé que beaucoup d'enseignants utilisent la méthode ex cathedra et la plupart des apprenants restent plus passifs pendant la leçon. Sur demande des autorités académiques, nous avons animé un séminaire pour préparer les enseignants à utiliser les méthodes actives. Le modèle Événement d' Apprentissage-Enseignement (EAE) a été conçu par Poumay et Leclercq (2008) et comprend huit catégories dont les multiples combinaisons peuvent constituer un très grand nombre de séquences de formation différentes. Il rend compte simultanément de la réalité de l'apprenant et de celle du formateur. Chacun de ces événements comporte deux faces : la face apprenant (ce qu'il fait – par exemple, il explore) et la face formateur (ce que fait le formateur – par exemple il organise le matériel de façon à ce qu'il soit propice à l'exploration). Il se justifie par la révolution copernicienne en éducation qui met l'apprenant (et non plus l'enseignant) au centre du système scolaire. Il facilite la polyvalence mathématique et la polyvalence didactique.

Les huit événements d'Apprentissage-Enseignement sont basés sur une série de travaux théoriques et expérimentaux : Observation – Modélisation, Réception – Transmission, Exercisation – Guidance, Exploration – Documentation, Expérimentation – Réactivité, Création – Confortation, -Méta réflexion – Co-réflexion, Débat – Animation.

Nous nous sommes aussi référé au modèle NVHM de Centra (1993) qui stipule qu'à la suite des évaluations, le professeur doit apprendre les nouvelles informations (New knowlegde), val-oriser la source d'information (Value), savoir comment changer (How to change) et être motivé à le faire (Motivation). Ainsi après avoir démontré le bien fondé des méthodes actives, nos préoccupations se résument en ces questions : Quelle est la perception des enseignants face au modèle de Poumay et Leclercq ? Comment ont-ils apprécié l'animation du séminaire qui a mis en pratique le dit modèle ?

Cette étude est menée sur un total de 248 enseignants des facultés suivantes : la polytechnique, le droit, les lettres et sciences humaines et les sciences agronomiques. Pour mener cette

*Intervenant

étude nous avons procédé par la méthode d'observation et la méthode d'enquête par questionnaire : le premier questionnaire (pré-test) était appliqué avant l'apprentissage du modèle EAE. Il demandait aux enseignants d'indiquer les méthodes utilisées pour enseigner leurs cours. Un dépouillement rapide a montré que la plupart des enseignants utilisaient la méthode ex cathedra. A la fin du séminaire qui avait duré deux jours, nous leur avons soumis un autre questionnaire. A titre d'illustration : Avez-vous déjà appris le modèle EAE ? Comment avez – vous apprécié le modèle EAE par rapport aux méthodes appliquées autrefois dans votre cours ? Quels sont les deux points positifs et deux points à améliorer dans le séminaire ?

Le séminaire consistait à apprendre ces événements apprentissage afin de diversifier les activités d'apprentissage et aussi demander leur appréciation face à cette innovation.

Les résultats montrent que tous les enseignants n'avaient jamais appris ce modèle. Ils ont affiché une attitude très favorable face à ces événements et ont souhaité que ce genre d'activités soit fréquent. Parmi les suggestions : - augmenter le temps imparti au séminaire – programmer plusieurs séminaires au cours de chaque année académique et -, accompagner les nouveaux enseignants dans le choix des EAE. Cette perception se justifie par le fait que dans la pratique de ces événements, nous avons accompagné chaque enseignant dans le choix des EAE dans l'exercisation de son cours. Ainsi le modèle de centra (1993) se justifie dans ce sens que tous les enseignants étaient motivés à appliquer les EAE à leurs cours. L'appréciation par rapport au temps se justifie par le fait que, dans la gestion du temps, lorsqu'un événement est perçu comme intéressant, il paraît court. En ce qui concerne l'accompagnement des nouveaux enseignants, cette pratique n'est pas encore de mise et figure parmi les défis de la cellule de Pédagogie universitaire.

- Regards réflexifs : nous avons focalisé notre attention sur l'interrogation " Comprendre ". Le contexte de l'université se caractérise par de profondes évolutions propres à renouveler en partie les enjeux et à faire émerger de nouveaux défis. L'internationalisation du système d'enseignement et l'arrimage au système LMD oblige les enseignants à s'actualiser et à se remettre en question. L'Université de Lubumbashi est composée de deux générations d'enseignants : ceux qui n'ont pas étudié dans le système LMD et ceux qui ont préparé leurs masters ou thèses de doctorat dans le système LMD. Ainsi, il y a lieu de planifier une formation continue (Prégent, Bernard et Kozanitis, 2009) à l'enseignement supérieur et universitaire pour la remise à niveau des enseignants et leur adaptation professionnelle face au système LMD. L'enseignement peut devenir une activité répétitive s'il ne se ressource pas. Celui-ci requiert que l'apprenant soit plus proche de sa future situation professionnelle et que l'enseignant tienne compte des situations authentiques pour créer une dynamique motivationnelle (Viau, 2009) en diversifiant les activités pédagogiques et diminuer des échecs massifs afin de faire face à ce que Bourgin (2008) appelle injonctions à la diminution des indicateurs des échecs.

Bibliographie sommaire

Bourgin, J. (2011) Les pratiques d'enseignement dans l'université de masse: les premiers cycles universitaires se scolarisent-ils? Sociologie du travail 53, 93-108 ? en ligne sur [http : //www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)

Centra, J, A(1993). *Reflective faculty evaluation: teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.

Leclercq, D. & Poumay, M. (2008). *Le Modèle des Événements d'Apprentissage/Enseignement*. LabSET-IFRES-ULg

Prégent., Bernard, H. et Kozanatis, A. (2009). *Enseigner à l'Université dans une approche – programme*. Montréal : Editions de l'Ecole Polytechnique.de Montréal.

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : Éditions Deboeck (2e édition)

Mots-Clés: événement, apprentissage, enseignement, formation, perception

”Doit-on alors abolir la famille ? ” Ethique et égalité

Bérangère Kolly ^{*† 1}

¹ Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC) – Université de Haute Alsace - Mulhouse, université de Strasbourg, Université Nancy II – Université Louis Pasteur 7 rue de l'université 67000 STRASBOURG Université Nancy2, B.P. 3397 54015 NANCY CEDEX France, France

Ce titre est une citation du titre d'un article de Véronique Munoz-Dardé, elle-même citant John Rawls (Théorie de la justice).

Les polémiques autour des ” ABCD de l'égalité ” au cours de l'année 2013-2014 ont posé à nouveau frais un certain nombre de questions cruciales, parfois anciennes, dans le domaine de l'éducation et dans le domaine scolaire. En premier lieu, l'opposition que l'on pensait alors dépassée entre instruction et éducation : l'école doit-elle seulement instruire, ou peut-elle, doit-elle aussi éduquer ? En second lieu, et corrélativement, la répartition des différentes instances éducatives avec et autour de l'école : la famille possède-t-elle des prérogatives propres, qu'il faudrait protéger ? L'école doit-elle aller à revers des interdits ou tabous familiaux, et dans quelle mesure ? En troisième lieu, la question de la substantialité ou non d'une morale républicaine que l'école pourrait ou devrait transmettre, dans un monde caractérisé par la pluralité. Sur ces questions, le genre et l'égalité des sexes constituent un enjeu crucial. Le genre en éducation suppose ainsi de s'interroger nécessairement sur les rapports souhaitables et/ou possibles entre famille et école.

Une tradition philosophique considère la famille comme la matrice de l'inégalité des sexes – Marx, Engels, puis Reich. En conséquence, la recomposition, voire la destruction de la famille se propose comme une solution nécessaire pour penser l'émancipation, y compris en termes éducatifs. Une autre version de cette critique voit la famille comme le creuset d'inégalités arbitraires que l'école viendrait réparer – les politiques d'égalité des sexes dans le système scolaire relevant souvent de cette version.

De l'autre côté de la perspective, les théories du care proposent une revalorisation des pratiques invisibilisées, souvent conduites par les femmes, et dans des sphères privées ou familiales, dans le cadre des théories rawlsiennes de la justice. Cette perspective du care, elle-même habitée de l'égalité des sexes, propose un autre rapport à la sphère familiale, puisque celle-ci se trouve potentiellement être une ressource pour penser un rapport de proximité et d'accueil avec autrui, ressource laissée pour compte dans les modèles de l'individu autonome et autosuffisant. Il existe enfin d'autres propositions, anciennes, et d'une autre facture : celle d'une Madeleine Pelletier, qui propose au début du 20ème siècle qu'une éducation féministe s'intéresse à la figure de la mère ; celle d'un Paul Robin, anarchiste et pionnier de la coéducation, qui entend à la fin du 19ème siècle faire de l'école une ” famille ”.

De facture philosophique, cette communication cherchera à récapituler la place de la famille dans la pensée de l'émancipation et de l'égalité des sexes par l'éducation. L'enjeu restant, face à des discours réactivant la prégnance de la famille comme unique point d'ancrage éducatif,

*Intervenant

†Auteur correspondant: bkolly@gmail.com

d'interroger le rôle de l'école et les perspectives concrètes de respect de l'enfant.

Liens avec le thème transversal : à quelles questions cherchons-nous à répondre ?

Cette communication entend établir une généalogie des rapports théoriques et philosophiques entre famille et école. L'objectif est de mettre en perspective une question contemporaine, au regard de l'histoire. Cette réflexion permettra ainsi de mettre à jour de manière approfondie les paradigmes à l'œuvre chez les partisans ou opposants d'une éducation à l'école.

Bibliographie

Engels, F. (1884). L'origine de la famille, de la propriété privée et de l'Etat.

Demeulanarer-Douyère, C. (2003). " Un précurseur de la mixité : Paul Robin et la coéducation des sexes ". Clio, n°18.

Gilligan C., Une voix différente, pour une éthique du care, Trad franç A. Kwiatek, Flammarion, 2008.

Munoz-Dardé, V. (2001). " Doit-on alors abolir la famille ? ". In De Singly (dir). Le lien familial. Revue Comprendre n°2. Paris : Mesure, pp. 301 – 334.

Pelletier, M. (1978/1914). L'éducation féministe des filles et autres textes, Préface et notes de Claude Maignien. Paris : Syros, collection " Mémoire des femmes ".

Prairat, E. La morale du professeur. Presses Universitaires de France.

Rawls, J. (1987/1971). Théorie de la justice. Paris : Le Seuil.

Reich, W. (1999). L'irruption de la morale sexuelle. Paris : Payot.

Tronto, Joan. (2009). Un monde vulnérable. Pour une politique du care (1993). Trad. H. Maury. Paris : La Découverte.

Mots-Clés: égalité des sexes, famille, care, éthique et éducation, émancipation, école

Bienveillance et respect de l'enfance : quelle posture de l'adulte dans une classe Montessori ?

Bérengère Kolly * ¹

¹ Lisec – Université de Lorraine – France

La loi de Refondation de l'école, en 2013, met en avant la notion " d'école bienveillante ". La bienveillance peut d'emblée se définir de deux manières : soit comme le fait de veiller au bien d'autrui – ici, les élèves – et dans ce cas il faudra s'interroger sur le bien-être des élèves dans une école " hospitalière " (Prairat, 2013) ; soit comme celui de bien veiller sur autrui, et dans ce cas il sera nécessaire de comprendre les formes concrètes que ce bien veiller doit prendre dans l'action quotidienne des professeurs. Face à la demande de bienveillance, institutionnelle et humaine, il semble nécessaire d'objectiver comment cette dernière s'incarne dans la didactique et l'éthique professionnelle des professeurs.

Le programme " LéA École Freinet " (Lieux d'Éducation Associés) relié à l'Institut Français d'Éducation, intitulé " innover pour une école bienveillante " intègre une recherche conjointe sur la pédagogie Montessori dans le cadre de son projet de recherche 2014-2017. Il s'agit d'objectiver les pratiques d'une école Montessori (école Chevreul, Lyon 3ème) afin des " théoriser et en produire un modèle générique " (Go, Expérithèque).

La bienveillance est partie intégrante de la pédagogie de Maria Montessori. Dans cette optique, le " respect " de l'enfant, concept pivot dans la pensée pédagogique et scientifique de la pédagogue, suppose deux éléments centraux :

- d'une part, une organisation nouvelle de la classe, du milieu, adapté à l'enfant, créant une " ambiance " favorisant la liberté de l'enfant et la concentration qui lui est propre. Cette ambiance devra être " libératrice " et non " formatrice " : elle devra permettre à l'enfant de révéler " son caractère, son rythme de vie " (Montessori, 1929), et proposer le support à partir duquel l'enfant pourra croître selon son développement intérieur ;

- d'autre part, il faudra que l'adulte " corrige " son attitude face à l'enfant, devenant comme le scientifique devant les faits naturels : observateur, humble, et recherchant la " vérité dans l'âme de l'enfant ", sans idées préconçues (Montessori, 2007/1958). Le " respect " de l'enfant, de la part de l'adulte éducateur, sera notamment de refuser toute stimulation extérieure, qu'elle soit aide, conseil ou influence de l'enfant pour l'instruire (Montessori, 1929).

En effet, si l'adulte fonctionne selon des motifs extérieurs – concurrence, émulation, efficacité – l'enfant fonctionne pour sa part selon des motifs intérieurs, suivant le plan de son développement, et selon des modalités singulières, notamment les périodes de sensibilité et la métamorphose, c'est-à-dire le passage d'un " état présent à un autre présent " (ibid). L'adulte doit alors " transformer " les rapports qu'il entretient avec l'enfant, ce qui le met, note Montessori, à " rude épreuve " (Montessori, 1937). " On a cru qu'il suffisait, pour l'éduquer [l'enfant], de lui enseigner des principes et de corriger ses défauts. L'expérience a montré qu'il fallait, au contraire, lui

*Intervenant

ménager une ambiance adaptée, préparer les moyens nécessaires à son développement, et puis transformer la personnalité de l'adulte dans ses rapports avec lui " (ibid).

Cette communication donnera quelques premiers résultats de recherche : Que signifie la réorganisation du milieu pour le respect de l'enfant, dans une classe Montessori ? Quelles sont les postures didactiques adoptées par les enseignants ?

Le cadre et la méthodologie relèvent, d'une part, de la didactique de l'action conjointe menée par Gérard Sensevy (Sensevy & Mercier, 2007 ; Sensevy, 2011) ; d'autre part, de l'éthique et la déontologie enseignante proposée par Eirick Prairat (Prairat, 2009 ; 2013). Nous nous baserons sur une suite d'observations menées pendant l'année 2015 – 2016 dans une classe Montessori, en particulier les 3 – 6 ans, à Lyon (école Chevreul), et analysées en lien avec les enseignantes. Ces observations devront permettre d'objectiver la mise en œuvre d'une bienveillance – proche d'une " sollicitude " – produite comme une tension entre " le sujet abstrait doté de droits et le sujet sensible maqué par des besoins et des fragilités " (Prairat, 2013, 111). Elles permettront également d'effectuer des correspondances avec la notion de " milieu " et la triple dimension de l'activité didactique proposée par G. Sensevy (mésogénèse, topogénèse, chronogénèse). Ces éléments seront notamment envisagés dans une dimension comparatiste, les classes Montessori supposant une modification substantielle de la posture de l'enseignant au regard des classes traditionnelles.

Mots-Clés: bienveillance, Montessori, respect, déontologie enseignante, éthique enseignante, théorie de l'action conjointe, didactique

Professionalisation des enseignants libanais: comparaison avec les états unis

Noura Kaakour * ¹, Carla Massoud *

¹ Université Paris 13, Paris Nord (UP13) – Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Université Paris XIII - Paris Nord, université Paris 13 – France

Comparaison avec le system American

” Comparer engage une philosophie du savoir qui n’a rien d’anecdotique. Faire de l’altérité un opérateur de connaissance. Consacre le détour comme mode privilège d’investigation...voilà autant de formulations qui nous rappellent que la comparaison nous place d’emblée sur le registre d’une épistémologie dialectique (...). ”

(Dupré, Lallement, Lefevre, & Spurk, 2003)

La professionnalisation des enseignants constitue aujourd’hui une des principales préoccupations dans le travail des responsables des systèmes éducatifs. C’est en particulier le cas du Liban qui se caractérise par une multiplicité confessionnelle. Le système sociopolitique reconnaît officiellement dix huit communautés religieuses, chaque communauté gouverne ses propres institutions éducatives, par l’intermédiaire de ses congrégations. Chaque congrégation gère ses institutions y compris les stratégies d’enseignement, et la professionnalisation des enseignants. Elle développe dans ses écoles son propre programme éducatif tout en se basant sur les standards nationaux libanais. La gestion et l’organisation des ces écoles privées qui scolarisent 70% de l’effectif scolaire, ne font pas toujours partie des attributions de l’état, pas plus que le recrutement, et la formation des enseignants. Au contraire, les écoles publiques qui accueillent 30% seulement des élèves, occupent toute l’attention des responsables au ministère de l’éducation nationale au Liban. Par conséquent, nous pouvons parler de plusieurs systèmes éducatifs et nullement d’un seul système éducatif libanais.

Parallèlement le contexte américain, est constitué de plusieurs États fédéraux, Chaque État développe son propre programme éducatif tout en se basant sur les standards nationaux dictés par le gouvernement fédéral américain. En conséquence, chaque État dicte ses exigences vis à vis de la professionnalisation des enseignants ou futurs enseignants.

Cette analogie, État américain / congrégation libanaise, va nous permettre d’établir une comparaison entre les différentes communautés éducatives au Liban et le système éducatif américain où les systèmes éducatifs américains, raisonnables et bénéfiques. De plus, aux États Unis, les recherches en matières éducatives conservent un modèle exemplaire de l’innovation et de l’efficacité. Les deux études citées par Darling-Hammond: Grenwald, Hedges, et Laine en 1996 et Hawk, Coble et Sawson en 1985 ont mis en lumière le lien entre la formation de l’enseignant et le succès de l’élève. Cette étude a également confirmé que la professionnalisation des enseignants en mathématiques a un impact direct sur l’apprentissage de l’élève, selon les résultats des évaluations menées (Darling-Hammond, 2000)). Ces deux recherches dévoilent l’importance de la professionnalisation des enseignants dans l’éducation et l’apprentissage. Également, elles

*Intervenant

montrent le lien direct entre la professionnalisation des enseignants et le résultat scolaire. Ces études qui ne sont pas récentes exposent l'importance de la professionnalisation des enseignants qui a été longtemps soulignée et développée depuis lors jusqu'à nos jours aux États- Unis.

De là, émerge la question à laquelle nous allons tenter de répondre à travers cet article :

Quels sont les procédés à adopter pour améliorer la professionnalisation des enseignants des écoles privées au Liban?

Pour répondre à cette question, nous allons comparer la professionnalisation des enseignants au Liban et aux États Unis. Nous avons résolu, d'organiser le travail en trois parties. Dans un premier temps, nous souhaitons présenter la littérature sur les différentes définitions de professionnalisation Wittorski (2007), Bourdoncle (2000), Perrenoud (1994), ainsi que l'approche de l'éducation comparée, (Groux). Dans un deuxième temps, nous nous proposons de présenter les deux contextes, en nous intéressant tout particulièrement aux systèmes éducatifs libanais et américain. En troisième partie, où nous nous appuyons sur l'enquête terrain réalisée au Liban, sur la notion de la professionnalisation comme profession, en développant les deux aspects : recrutement et formation des enseignants.

L'enquête a été réalisée par l'un des deux auteurs, dans le cadre de recherches doctorales en 2012. Soixante-dix-huit personnes éducatives ont été interrogées. Ces dernières sont réparties en quatre catégories : enseignants, directeurs, responsables dans le ministère de l'éducation, et formateurs. Des entretiens semi-directifs ont été conduits pour recueillir des données qualitatives. Pour cela, un guide d'entretien dont les thèmes principaux tournent autour du parcours et de la formation professionnelle des enseignants a été préparé. L'échantillon se composait des 16 écoles privées, payantes, francophones, qui employaient au moins 30 enseignants. Ces écoles ont été choisies dans les cinq régions du Liban (Beyrouth, nord et sud et Mont Liban) et en fonction des communautés les plus représentatives dans le système politique libanais (Catholique, Orthodoxe, Sunnite, Chiite, et Druze).

Cette recherche montre que chaque État aux États-Unis, comme chaque congrégation au Liban, a sa propre réglementation concernant la professionnalisation des enseignants, avec une nuance importante : tous les États exigent une professionnalisation quelconque pour exercer le métier, tandis qu'au Liban cette exigence est quasi inexistante quelle que soit la congrégation.

A travers cette étude, nous allons étudier comment pourrions remédier à ces lacunes tout en comparant la professionnalisation des enseignants au Liban et aux États Unis.

Bibliographie

EL AMINE, (2009). *Valorisation du Métier d'Enseignant. PROFESSIONNALISATION DU TRAVAIL ENSEIGNANT AU LIBAN: Actes du colloque* (pp. 7-37). Beyrouth, Université Saint Joseph.

Groux, D. (2009). *Penser la comparaison en éducation ,Méthodologie de la comparaison en éducation. La Revue Française d'Education Comparée* , 5, 63-65.

kaakour, N. (2016). *Professionalisation des enseignants libanais dans les écoles privées*.Thèse à paraître, Paris 13.

Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théoriques et pratiques*. Paris, France:

l'Harmattan.

Sorel, M.-Y., & Wittorski, R. (2005). *La Professionalisation en Acte et en Questions*. Harmattan.

Mots-Clés: Professionnalisation, Ecole privée, Recrutement, Formation Liban, Etats Unis.

Quels leviers pour aider les élèves à résoudre des tâches complexes et inédites : le cas des enseignants algériens

Sabine Kahn ^{*† 1}

¹ Université libre de Bruxelles (ULB) – Belgique

Proposer aux élèves des tâches complexes, mais familières, n'est pas suffisant pour leurs "apprendre" à mobiliser leurs ressources (savoirs et procédures), les tâches doivent également être inédites. Or la confrontation aux tâches complexes et inédites constitue la difficulté centrale de l'approche par compétence, tant pour les enseignants que pour les élèves. Depuis les années 2000, Carette et Rey (Carette, 2009 ; Rey, 2014, 2015) ont mené un examen attentif des réponses erronées données par des élèves à des tâches complexes, ce qui leur a permis d'avancer des hypothèses sur les formes de cadrage cognitif qu'exigent les réponses scolairement attendues. Notre contribution visera à présenter deux éléments :

- Nous rappellerons les caractéristiques de ce cadrage scolairement exigé, ainsi que ses fondements à la fois théoriques et empiriques. Nous insisterons sur le rôle que joue l'interprétation de la tâche au moyen de concepts empruntés à des savoirs à caractère textuel, ainsi que sur certains aspects du rapport au savoir (notamment la subjectivation).
- En fonction de ces caractéristiques, nous sommes en train de proposer, dans le cadre d'une formation donnée actuellement dans l'enseignement obligatoire algérien, des leviers possibles pour conduire les élèves à affronter des tâches inédites et complexes. Nous décrirons les démarches proposées et analyserons la manière dont ils sont reçus et mis en œuvre par un échantillon d'instituteurs et de professeurs en Algérie.

Recul réflexif :

Il s'agira de comprendre comment les enseignants algériens s'approprient l'approche par compétence, autrement dit, s'ils proposent à leurs élèves des tâches nouvelles et complexes. S'ils le font, quels problèmes cela leur pose-t-il ? À quels leviers ont-ils recours pour amener leurs élèves à la résolution de tâches complexes et inédites ? Etc.

Carette, V. (2009). Et si on évaluait des compétences en classe ? À la recherche du "cadrage instruit". In L. Mottier Lopez & M. Crahay (dirs), Évaluations en tension (pp. 147 – 163). Bruxelles : De Boeck Université.

Rey, B. (2014). La notion de compétence en éducation et formation. Enjeux et problèmes. Bruxelles : De Boeck.

Rey, B. (2015). La notion de compétence : usages et enjeux. Le français aujourd'hui, n° 191, p 15 – 24.

*Intervenant

†Auteur correspondant: Sabine.Kahn@ulb.ac.be

Mots-Clés: compétences, tâches complexes, formation des enseignants

La contribution des personnels de direction dans la réussite des élèves Etude auprès des directeurs adjoints de lycées publics français

Itab Kandaria * ¹

¹ EFTS (ENFA UT2J) – Université de Toulouse, Ecole Nationale de Formation Agronomique,
Université de Toulouse 2 Jean Jaurès – France

L'étude présente a pour objectif d'identifier les différents variables permettant d'expliquer les résultats et leurs différences selon les contextes scolaires. Elle se situe ainsi dans le courant de recherche de l'école efficace. Le leadership et les pratiques de direction et tout ce qui est lié à la culture de l'établissement (les projets collectifs, le sentiment d'appartenance, la relation entre enseignants, direction, parents, etc.) sont identifiés comme des variables locales qui peuvent " faire la différence ". Plus précisément, nous étudions les variables liées au leadership en tant qu'un processus par lequel une personne (directeur) exerce une influence sur d'autres (enseignants) dans le but d'atteindre un objectif commun (la réussite des élèves).

La réussite des élèves est un objectif déterminant des systèmes éducatifs. Les enseignants sont souvent considérés comme des porteurs de la clé de cette réussite, mais " la manière de diriger l'établissement n'est pas sans influence sur la réussite des élèves " (Obin, 2007). Bressoux (1995) décrit le rôle du directeur dans l'établissement comme un leader pédagogique, qui peut influencer sur les équipes pédagogiques par la création d'une stratégie précise de sa direction et connue par ses équipes. Il mentionne également l'impact de la variable de climat scolaire qui " consacre l'unité de l'école ". Ainsi, le leadership pédagogique (pédago.) et transformationnel (trans.) sont apparus comme les deux styles les plus fréquemment étudiés de la direction des établissements (Stewart, 2006), car ils explicitent en particulier les voies d'action par lesquelles un directeur est censé affecter les performances des élèves. Ils tablent tous les deux sur un modèle indirect d'influence du leadership, mais en proposent des mécanismes d'explication assez différents.

Cette étude a pour objectif de comprendre la manière dont les directeurs des lycées exercent leur leadership auprès des enseignants en faveur de la réussite des élèves. Ainsi, nous nous demandons quelles sont les pratiques pouvant davantage contribuer à cette réussite. Dans le premier temps, nous avons mené des entretiens compréhensifs avec des directeurs de 15 lycées français en utilisant deux profils de directeur (pédago. et trans.). Dans le deuxième temps, deux questionnaires ont été diffusés (destinés aux élèves et aux enseignants dans les mêmes lycées) dans le but de connaître leurs perceptions du climat scolaire. En effet, notre objectif est d'identifier les lycées dont les élèves se disent satisfaits du climat scolaire dans leurs lycées et qui ont obtenu les meilleurs taux de réussite. Cela nous permettra par la suite de nous concentrer davantage sur les paroles des directeurs de ces lycées afin de dégager les pratiques des personnels de direction et de savoir ensuite si ces pratiques sont davantage axées sur les pratiques de leadership pédago. ou sur celles de leadership trans.

L'analyse des données montre que tous les directeurs affirment la contribution d'un directeur dans cette réussite. Selon la majorité, cette contribution se réalise de façon indirecte en mettant en place une ambiance optimale favorisant le bien-être des enseignants et des élèves et ainsi des

*Intervenant

mesures au profit de la réussite. Ensuite, nous constatons qu'il y a une concordance forte entre les avis des directeurs et ceux des élèves et des enseignants par rapport au sujet " directeurs et réussite des élèves " dans les trois lycées où le niveau de satisfaction des élèves de climat scolaire est élevé et où le taux de réussite est bon. Ce n'est pas le cas du lycée où le niveau de satisfaction des élèves de climat scolaire est moindre en comparaison aux autres lycées et où le taux de réussite est faible, le consensus entre les avis des acteurs est absent.

De plus, un de ces trois directeurs tend davantage à adopter une approche organisationnelle, managériale, relationnelle et interpersonnelle basée sur l'écoute collective, l'impulsion du travail collectif, la considération et l'encouragement à la créativité des enseignants trans. Les deux autres directeurs tendent à adopter une approche organisationnelle et relationnelle mais sans être complètement éloignés de l'approche pédago. Pour ces directeurs, il est intéressant pour un directeur d'avoir une connaissance dans le domaine de l'enseignement et il est possible ainsi pour un directeur d'intervenir sur les pratiques pédagogiques des enseignants quand ils en ont besoin et lorsque cela est nécessaire. Enfin, les pratiques des directeurs des lycées dont les élèves réussissent le mieux sont davantage ou complètement liées au style de leadership transformationnel. La marge de manœuvre des directeurs des lycées français et la liberté pédagogique des enseignants ne permettent pas, semble-t-il, aux directeurs de s'impliquer davantage dans les pratiques pédagogiques des enseignants, ce qui met l'accent sur le rôle pédagogique des directeurs en tant qu'animateur pédagogique au sein de l'établissement.

- Référence :

Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets- classes en lecture. *Revue française de sociologie*, Vol 36, N° 32-2, pp 273-249. En ligne : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1995_num_36_2_4403

Obin, J.P. (2007). Améliorer la direction des établissements scolaires. Rapport de base nationale de la France. Dans le cadre de l'activité de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). <http://www.jpobin.com/pdf21nov09/2007Ameliorerladirectiondesetablissementsscolaires>

Stewart, J. (2006). Transformational Leadership: An Evolving Concept Examined through the Works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood. *Canadian Journal of Educational of Administration and Policy*, no 54 p1-29. En Ligne: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=

- Le type d'interrogation qui sera traitée dans le cadre de la communication est de " comprendre " comment le chercheur a-t-il composé avec l'absence de demande du terrain, comment les conditions de travail du chercheur (peu de connaissance du système d'enseignement français, maîtrise récente de la langue française, insertion dans un établissement de formation d'enseignant de lycée agricole...) ont déterminé le protocole de recueil des données, comment les injonctions supposées du financeur (Campus-France) ont-elles jouées sur le choix de la problématique (contexte d'usage prévu du développement cognitif du chercheur).

Mots-Clés: leadership de direction, réussite des élèves, enseignants, climat scolaire

Utilisation et rôles des exemples lors d'enseignements universitaires de chimie

Isabelle Kermen * ¹

¹ Laboratoire de Didactique André Revuz (LDAR) – Université d'Artois, Université Paris VII - Paris Diderot : EA4434, Université de Rouen, Université de Cergy Pontoise, Université Paris XII - Paris-Est Créteil Val-de-Marne (UPEC) – Université Paris Diderot - Paris 7 Bâtiment Condorcet, 10 rue Alice Domon et Léonie Duquet, Case Courrier 7086 - 75205 Paris Cedex 13, France

Cette communication a pour objectif d'examiner l'usage des exemples et des études de cas dans les enseignements de chimie dispensés dans les universités françaises à partir de l'analyse de quelques entretiens. L'étude vise à dresser un panorama de l'usage des exemples pour le panel interrogé, préciser les rôles que les enseignants attribuent aux exemples, déterminer leurs raisons d'utiliser des exemples et si cette utilisation dépend du niveau ou du type d'enseignement. L'étude de cas étant un terme peu utilisé dans l'enseignement de la chimie en France d'après la revue de littérature effectuée, il s'agit aussi de cerner la signification de ce terme pour les enseignants interrogés.

Le guide d'entretien comporte quatre questions portant sur les exemples et une sur les études de cas. Huit entretiens semi-directifs ont été réalisés avec des enseignants de chimie d'ancienneté variable appartenant à deux universités françaises différentes. Les transcriptions des entretiens ont été lues de façon détaillée afin de répertorier les idées correspondant aux questions principales du guide d'entretien. Ces idées sous forme de phrases ou d'extraits de phrases sont les unités de signification (Bardin, 1993) qui ont été ensuite légèrement reformulées, sans les interpréter ou les conceptualiser (Méliani, 2013). Selon la question de recherche à laquelle elles répondaient, les idées principales ont ensuite été catégorisées.

Les définitions suivantes ont guidé une première structuration des analyses. Un exemple est une situation particulière, où un maximum de paramètres est précisé afin de montrer le fonctionnement d'une idée ou d'une catégorie générale. Une étude de cas inclut l'apprentissage de concepts de chimie à travers une situation issue du monde réel, correspond à une pédagogie interactive et développe les compétences disciplinaires et transversales des étudiants (Heaton, Hodgson, Overton & Powell, 2006).

Les enseignants interrogés utilisent les exemples essentiellement de deux manières, à titre d'illustration ou d'application, donc après un énoncé général ou bien pour introduire un thème. L'exemple introductif est utilisé soit de façon qualitative ou anecdotique, sans y revenir, soit au contraire de façon fondatrice dans une vision inductiviste de l'enseignement des lois (Robardet & Guillaud, 1997). Un certain consensus se dégage sur les rôles d'ordre cognitif, pédagogique, motivationnel ou encore médiatif attribués aux exemples et sur les raisons de les utiliser. Par contre les enseignants interrogés ne s'accordent pas pour désigner ce qui est fait en travaux pratiques, qui sont des exemples par essence pour certains, des situations concrètes pour d'autres. La volonté de rapprocher les étudiants du monde industriel en master ou licence professionnelle augmente la fréquence des exemples s'y rapportant mais sans que de véritables études de cas intégrant différents types de compétences et connaissances soient répandues.

*Intervenant

Bardin L. (1993), *L'analyse de contenu*, Paris, Presses Universitaires de France

Heaton A., Hodgson S., Overton T. & Powell R. (2006), The challenge to develop CFC (chlorofluorocarbon) replacements: a problem based learning case study in green chemistry, *Chemistry Education Research and Practice*, volume 7, n°4, p.280287.

Méliani V. (2013), Choisir l'analyse par théorisation ancrée: illustration des apports et des limites de la méthode, *Recherches qualitatives-Hors Série*, n°15, p.435–452.

Robardet G. & Guillaud J.-C. (1997), *Éléments de didactique des sciences physiques*, Paris, Presses Universitaires de France.

Mots-Clés: Didactique, chimie, exemple, cas, enseignement supérieur, pratiques enseignantes

Les questions de recherche actuelle dans l'éducation et la formation des adultes dans la 2e moitié de la vie

Dominique Kern ^{*† 1}

¹ Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Education et de la Communication (EA2310) (LISEC) – Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique – Universités de Haute-Alsace, Strasbourg et Nancy, France

Dans la suite des symposiums organisés lors des dernières éditions du Congrès AREF Strasbourg (Boutinet, Carré, & Kern, 2007), Genève (Kern, Boutinet, Carré, Heslon, & Chamahian, 2010), Montpellier (Boutinet et al., 2013) nous proposons de continuer à Mons notre réflexion sur la formation d'un public plus âgé. Après l'exploration en 2013 (Montpellier) de la notion de " Formation tout au long de la vie " dans le contexte des adultes plus âgés (Kern, 2013), nous proposons cette année de préciser d'avantage l'objet avec la formulation " éducation / formation pour des adultes dans la deuxième moitié de la vie ". L'expression " deuxième moitié de la vie " évoque spontanément un calcul arithmétique qui s'avère pourtant rapidement comme paradoxe du fait de la connaissance du diviseur (qui est de deux) mais de l'absence du dividende (la durée de vie). Le paradoxe se résout par un changement de méthode de mesure. Au lieu d'appliquer un calcul mathématique, c'est la personne concernée qui perçoit cette transition par elle-même à l'instar de Dante dans la divine comédie (Dante Alighieri, 1320, p. 11; chant 1, 13). Quand elle a le sentiment que le temps déjà vécu a dépassé en longueur le temps qui lui reste à vivre, elle se perçoit être dans la deuxième partie de la vie. La durée de vie réelle est sans importance. Cette définition a l'avantage de placer le sujet adulte au cœur de sa biographie ce qui correspond à un critère de la formation des adultes.

L'argumentation de la particularité de ce " public " aux multiples visages d'un point de vue éducatif en comparaison avec des publics plus jeunes n'est pas explicitement visée par le symposium mais peut être intégrée dans les communications. À titre d'hypothèses nous supposons les éléments suivants comme sources de différenciations au niveau des apprentissages des personnes dans la deuxième moitié de la vie par rapport à des publics plus jeunes : modification de la temporalité, importance des aspects sociaux, modifications cognitives (notamment au niveau de la mémoire de travail), accumulation de l'expérience de vie. Les contributions mettront notamment en avant la réflexion sur les questions de recherche conduisant les recherches avec un regard particulier sur les bases épistémologiques.

La communication introductive (D. Kern) portera sur l'analyse des modèles proposés par des chercheurs internationaux sur la formation des adultes plus âgés. Il s'agit de faire apparaître les différences épistémologiques mais également les éléments partagés. Les résultats permettront d'identifier les questions ouvertes qu'il conviendrait d'approfondir comme la définition des publics (et les critères utilisés), l'identification des besoins d'apprentissage (et les méthodes utilisées), l'interrogation sur les situations éducatives ainsi que la réflexion sur les non-publics. La contribution de N. Gavens, en s'intéressant à la motivation à s'engager dans des formations, approfondit l'aspect " besoin ", permettant la formulation d'hypothèses également sur les situations éduca-

*Intervenant

†Auteur correspondant: dominique.kern@uha.fr

tives privilégiées. La communication portant sur le " mitan de la vie " et les apprentissages autour de la gestion de la santé (B. Vicherat) interroge le critère de distinction entre les apprentissages dans la première et dans la deuxième moitié de la vie. Le critère " mitan de la vie " sera soumis à une analyse critique. Une réflexion préalable à la construction d'un dispositif de recherche est proposée par la communication sur la catégorisation des niveaux d'apprentissage (S. Mehraeen). Il s'agit d'analyser les représentations des participants à une formation sur la santé quant à la nature et la signification des apprentissages. Le travail vise l'approfondissement de la connaissance des publics impliquant la définition du public ainsi que ses besoins. Une cinquième communication s'intéresse à l'implication des adultes et notamment des grands-parents dans le modèle d'éducation communautaire chez les Bamilékés, un peuple de l'Ouest du Cameroun (M. Ngnafeu). La contribution apporte la dimension transgénérationnelle et interroge les activités des adultes plus âgés dans les différentes dimensions d'éducation dans ce contexte. Le travail permettra d'interroger les compétences en jeu et la manière de leur acquisition.

Le symposium se déroulera en deux temps. Dans la première partie seront présentées les communications d'une durée d'environ 15 minutes avec à chaque fois un temps de discussion focalisé sur la communication. Les échanges de la deuxième partie porteront sur les éléments épistémologiques à la base des travaux, en adoptant un regard comparatif. Il s'agit d'interroger et de comparer les choix épistémologiques que les auteurs ont faits pour construire leur problématique et leur travail de recherche. Un regard plus particulier sera porté à l'argumentation des critères pour définir le public, les besoins d'apprentissages (supposés) ainsi qu'aux situations d'apprentissage.

Comité scientifique

- Boutinet Jean-Pierre, Professeur émérite à l'Université catholique de l'Ouest à Angers, directeur de thèse associé à l'équipe Apprenance et formation (Cref - EA1589) Université Paris Ouest Nanterre la Défense
- Carré Philippe, Professeur, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Cref (EA 1589) équipe Apprenance et formation
- Chamahian Aline, MCF, Université Lille 3 CeRIES (EA 3589)
- Heslon Christian, MCF, Université Catholique de l'Ouest à Angers, LPPL (EA 4638)
- Ruchat Martine, Professeure, Université de Genève, Laboratoire histoire sociale et culturelle de l'éducation

Bibliographie

Boutinet, J.-P., Carré, P., & Kern, D. (2007). La formation tout au long des âges de la vie adulte: utopies et réalités – les caractéristiques des apprentissages dans les phases de la vie adulte. Présenté à Symposium lors du congrès AREF, Strasbourg. Consulté à l'adresse http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Jean-Pierre_BOUTINET_448.pdf

Boutinet, J.-P., Kern, D., Durat, L., Gavens, N., Heslon, C., Lemaire, F., & Ruchat, M. (2013). La notion de " formation tout au long de la vie " (FTLV) comme occasion de conceptualiser la formation dans la deuxième partie du cycle de vie - symposium 247. In *Actes: Symposiums*. Montpellier: Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation.

Consulté à l'adresse <http://www.eref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=book/export/html/1433>

Dante Alighieri. (1320). *La divine comédie*. (J. Risset, Trad.) (2010e éd.). Paris: Flammarion.

Kern, D. (2013). Éléments épistémologiques pour l'intégration des adultes dans la 2e moitié de la vie dans l'éducation et la formation tout au long de la vie. In *Actes: Symposiums*. Montpellier: AECSE. Consulté à l'adresse <http://www.eref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/%C3%A9l%C3%A9ments%C3%A9pist%C3%A9mologiques-pour-l%E2%80%99int%C3%A9gration-des-adultes-dans-la-2e-moiti%C3%A9-de-la-vie-dans-l%E2%80%99>

Kern, D., Boutinet, J.-P., Carré, P., Heslon, C., & Chamahian, A. (2010). Apprendre à se former aux différents âges de la vie adulte, symposium court. In *Résumés des communications*. Genève. Consulté à l'adresse <https://plone.unige.ch/eref2010/>

Mots-Clés: Formation tout au long de la vie, formation des adultes plus âgé, formation des adultes dans la deuxième moitié de la vie, apprendre dans les différentes phases de la vie adulte, Géragogie, Gérontagogie, Gérogogie, Gérontologie éducative

La recherche sur la formation des adultes plus âgés : analyse épistémologiques des modèles existants et perspectives pour la recherche

Dominique Kern ^{*† 1}

¹ Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (EA2310) (LISEC)
– Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique – Universités de Haute-Alsace,
Strasbourg et Nancy, France

La recherche sur la formation des adultes plus âgés existe de manière systématique depuis 65 ans. Deux auteurs, Wilma Donahue (Donahue, 1950, 1951, 1952, 1955, 1960) aux États-Unis et Otto Friedrich Bollnow (Bollnow, 1962, 1966) en Europe (Allemagne de l'ouest) peuvent être considérés comme précurseurs de la réflexion sur cette problématique. Si les travaux de la première sont caractérisés par l'empirisme, le deuxième contribue à une réflexion théorique basée sur une approche anthropologique (culturelle et historique). Pour la suite, plusieurs chercheurs ont contribué au développement du champ avec des propositions que l'on peut considérer comme des modèles de la formation des adultes plus âgés (Battersby, 1985; Carré, 1981b; Formosa, 2002; Glendenning & Battersby, 1990; Lemieux, 2001; Mieskes, 1970; Peterson, 1976).

Dans la période de publication des modèles, entre les années 1970 et 2000, quelques discussions ont eu lieu entre collègues comme en témoignent notamment les publications anglaises (p ex. Glendenning, 2000). Dans les revues spécialisées, comme la revue *Educational Gerontology*, par contre les propositions n'ont eu que très peu d'impact. La même observation peut être faite lors des congrès de spécialistes regroupés dans un réseau thématique de la Société Européenne pour la recherche en formation des adultes (ESREA) dédié à la formation des adultes plus âgés (ELOA). En effet, les modélisations ne sont pas reprises ou interrogées et la pertinence de la formation spécifique aux publics plus âgés n'est pas argumentée de manière critique et le plus souvent pas non plus posée de manière explicite comme prémisse. Tenant compte de ce constat, on peut faire l'hypothèse que les modèles n'ont pas été perçus comme suffisamment pertinents ou explicatifs.

Afin d'approfondir leur compréhension, nous avons analysé de manière systématique en plus de ceux de Donahue et Bollnow sept modèles proposés par des chercheurs français, Anglais, américains, allemands, canadiens, australiens ainsi que maltais publiés entre les années 1970 et 2000. Les variables examinées concernent entre autres l'ancrage disciplinaire, le caractère du modèle, la relation avec la formation pour d'autres publics, la définition du public, l'argumentation épistémologique de l'approche. Lors d'un travail de recherche antérieur (Kern, 2011), nous avons déjà pu constater une grande cohérence entre les modèles par rapport aux objectifs et de manière générale, par rapport à la pertinence d'une approche spécifique pour le public plus âgé. La seule exception à ce propos représente Philippe Carré qui propose l'intégration du public plus âgé dans l'*Éducation permanente* à laquelle est ajouté l'adjectif *intégral* (*Éducation permanente intégrale*) (Carré, 1981a).

Grâce à l'analyse bibliographique impliquant les principales publications que les chercheurs ont

*Intervenant

†Auteur correspondant: dominique.kern@uha.fr

consacrées à leur modélisation (Kern, 2016), nous avons pu constater une grande distribution des réponses dans l'ensemble des variables. Au niveau des disciplines, par exemple, les modèles se partagent entre la Gérontologie, la Pédagogique/Sciences de l'éducation, la Psychop dagogique, la Social-Psychologie, la Psychologie du développement ainsi que la Sociologie. Le caractère que les chercheurs ont attribué à leur modèle apparaît également comme fort varié. Ce que nous avons considéré comme un ensemble de propositions pour ou de réflexions sur la formation pour les personnes âgées est considéré par les auteurs comme programme, tâche pour l'éducation, discipline, champ, concept, modèle éducatif ou encore épistémologie praxéologique. Il n'est pas étonnant de constater dans ces conditions que l'argumentation de l'épistémologie des différents modèles fait également apparaître une grande variété.

En conclusion, on peut constater que les modèles, pris individuellement, élucident de manière plus ou moins approfondie et argumentée différentes perspectives particulières de la thématique. Posés comme un ensemble de propositions portant sur un même objet, ils peuvent être perçus comme autant d'éléments complémentaires contribuant à une problématisation qui ne se trouve en réalité qu'à ses débuts. En effet, la preuve théorique de la pertinence d'une approche spécifique pour le public plus âgé n'a pas pu être apportée et il en va de même pour les modèles de la formation dédiée à ce public. Si les Sciences de l'Éducation s'intéressent aux faits éducatifs pouvant survenir dans toute la durée de vie, ils se doivent de mener une réflexion épistémologique sur le public plus âgé.

Bibliographie

- Battersby, D. (1985). Education in Later Life: What Does It Mean? *Convergence*, 18(1-2), 7581.
- Bollnow, O. F. (1962). Das hohe Alter. *Neue Sammlung G'ottinger Zeitschrift f'ur Erziehung und Gesellschaft*, 2, 385396. Consulté à l'adresse <http://www.otto-friedrich-bollnow.de/doc/HohesAlter.pdf>
- Bollnow, O. F. (1966). *Krise und neuer Anfang* (Quelle & Meyer). Heidelberg.
- Carré, P. (1981a). G'rontagogie ou éducation permanente intégrale? Retraite et Formation III. *Education Permanente*, 61, 109122.
- Carré, P. (1981b). *Projets de formation d'apprenants retraités: contribution à l'étude des spécificités des situations de formation d'adultes* (Thèse de doctorat). Université Paris 5, Paris.
- Donahue, W. (1950). Age with a Future. In *Social Work in the Current Scene* (p. 7186). New York: Columbia University Press.
- Donahue, W. (1951). Experiments in the Education of Older Adults. *Adult Education*, 2(Dezember), 4959. Consulté à l'adresse http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/66949/10.1177_074171365
- Donahue, W. (1952). Education's Role in Maintaining the Individual's Status. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 279(1), 115125. Consulté à l'adresse <http://hdl.handle.net/2027.42/67179>
- Donahue, W. (1955). *Education for Later Maturity*. New York: William Morrow.
- Donahue, W. (1960). A group-study Approach: Grand Rapids Learns About the Aging. In R. H. Williams, C. Tibbitts, & W. Donahue (Eds.), *Aging in Today's Society* (pp. 377-382). Englewood Cliffs, N.J., USA: Prentice-Hall., C. Tibbitts, & W. Donahue (éd.), *Aging in Today's*

Society (p. 377382). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Formosa, M. (2002). Critical Gerogogy: developing practical possibilities for critical educational gerontology. *Education and Ageing*, 17(1), 7385.

Glendenning, F., & Battersby, D. (1990). Why We Need Educational Gerontology and Education for Older Adults: a statement of first principles. In F. Glendenning & K. Percy (éd.), *Ageing, education, and society: Readings in educational gerontology* (p. 219231). Keele, Staffordshire: Association for Educational Gerontology.

Kern, D. (2011). Vieillissement et formation des adultes - Note de synthèse. *Revue Savoirs*, 26, 1359.

Kern, D. (2016). *Les modèles de la formation des adultes plus âgés* (Rapport de recherche). Mulhouse: Université de Haute Alsace - LISEC.

Lemieux, A. (2001). *La gérontagogie: une nouvelle réalité*. Montréal: Editions nouvelles.

Mieskes, H. (1970). Geragogik – Pädagogik des Alters und des alten Menschen. *Pädagogische Rundschau*, 24, 89101.

Peterson, D. A. (1976). Educational Gerontology: The state of the art. *Educational Gerontology*, 1, 6173.

Mots-Clés: Formation tout au long de la vie, formation des adultes plus âgé, formation des adultes dans la deuxième moitié de la vie, apprendre dans les différentes phases de la vie adulte, épistémologie, modèles de formation

Les normes professionnelles et l'éthique à l'épreuve de l'essentialisation à l'école primaire

Aksel Kilic * ¹

¹ Doctorante en sciences de l'éducation, Université Paris Descartes, Cerlis – Université Paris Descartes
– France

Cette communication propose d'analyser l'ethnisation dans les catégories de jugement des professeurs des écoles et dans quelle mesure cette ethnisation peut conduire à une essentialisation de l'ethnicité. Les données utilisées sont issues de quarante-quatre entretiens auprès d'enseignants du primaire et de deux terrains ethnographiques dans des écoles de milieux sociaux contrastés. Elles s'inscrivent dans une recherche doctorale qualitative qui étudie les normes professionnelles des enseignants du primaire à travers les tensions d'ordre éthique qu'elles traversent dans l'expérience des professeurs des écoles. Pour les enseignants du primaire interrogés dans le cadre de cette recherche, il existe un lien entre une difficulté professionnelle à "faire" son métier au quotidien et le recours à la catégorisation ethnique de leurs élèves pour comprendre les problèmes de discipline, un manque de suivi pédagogique et éducatif des familles. L'origine ethnique s'autonomise parfois de la catégorie sociale, les situations scolaires sont lues à partir de la catégorie ethnique et culturelle et non plus sociale. Nous analyserons des situations qui mettent en lumière les jugements ethnisés et montrent des professeurs désarmés. Le jugement professoral en fonction de l'appartenance ethnique réelle ou supposée entre en tension avec la norme d'égalité traditionnellement ancrée dans la profession enseignante. Cette tension constitue alors un problème éthique pour les enseignants du primaire qui prennent conscience de son caractère potentiellement stigmatisant et discriminatoire. Comment cette tension est-elle transformée en savoir professionnel par les enseignants ?

Références bibliographiques

DELAY, C. (2011). *Les classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*. Paris : Presses Universitaires de Rennes. LORCERIE, F. (2003). *L'école et le défi ethnique. Education et intégration*. Paris : ESF. PAYET, J.P. (1995). *Collège de banlieue, ethnographie d'un monde scolaire*. Paris : Méridiens-Klincksieck.

Mots-Clés: Ethnisation, école primaire, éthique, égalité

*Intervenant

Inclusion scolaire : controverses sur l'expertise spécialisée en République tchèque.

Magdalena Kohout-Diaz ^{*† 1}

¹ Laboratoire Cultures, Éducation, Sociétés (LACES) – Université Montesquieu - Bordeaux IV : EA4140, Université Victor Segalen - Bordeaux II : EA4140 – 3 ter place de la Victoire - Case 41 - 33076 Bordeaux cedex, France

Résumé : La prescription inclusive se fait entendre à l'échelle internationale, européenne et nationale depuis de la Déclaration de Salamanque de l'UNESCO en 1994 c'est à dire depuis près d'une trentaine d'années. Pourtant, malgré la mise en place concrète de dispositifs et de fonctionnements innovants, des obstacles sérieux persistent, à côté de pratiques manifestement inclusives. Quels sont ces obstacles ? Nous faisons l'hypothèse que la prise en compte du contexte conceptuel, sociohistorique, culturel et politique propre à chaque pays est nécessaire pour tenter de dépasser les difficultés. De quelles évolutions spécifiques les orientations actuelles sont-elles tributaires ?

Comparant les situations respectives de l'enseignement spécialisé en France et en République tchèque, notre communication présente les enjeux de la mutation actuelle des paradigmes. En République tchèque comme en France, l'approche inclusive est étayée par la définition de besoins éducatifs particuliers pour un public de plus en plus large. Cette terminologie, dont l'intention inclusive originaire est indéniable, se fait cependant de plus en plus floue à mesure que l'usage en est globalisé. Dans les pays d'Europe Centrale et Balkanique, elle peine à s'articuler à l'approche défectologique héritée de l'ère soviétique (à titre d'exemple, le concept organisateur de défectologie a été conservé officiellement en République tchèque jusqu'en 2004-2005). La notion de défaut, à mi-chemin entre le normal et le pathologique, augure les paradoxes de la (sur)compensation des manques. Comment situer, dans le contexte contemporain, qui est à la fois celui de l'inclusion globale, de l'accessibilisation et celui de la santé mentale à l'école, cette science du défaut ?

Les données sur lesquelles nous nous appuyons sont issues d'enquêtes à caractère ethnographique sur la situation tchèque, articulant les analyses de documents à des observations et des entretiens menés au long cours en République Tchèque depuis une dizaine d'années. L'étude vise à mettre en valeur l'accentuation de perspectives sanitaires, particulièrement en ce qui concerne la diversité socio culturelle (des populations Rom par exemple). Le souci louable mais parfois rhétorique de non-discrimination peut alors aboutir in fine à rabattre les conduites jugées déviantes sur l'anormalité pathologique du trouble mental, suivant des processus déjà identifiés par la recherche. Il y a pourtant du nouveau. Les objectifs inclusifs étant ainsi articulés à une psychiatrisation de l'école par la santé mentale, les contours de la professionnalité enseignante et de la formation se transforment de manière sensible. De nouvelles catégorisations sont proposées, qui sont autant de contraintes exercées sur la pratique professionnelle quotidienne. Sollicités, dans le cadre de la prévention primaire, pour dépister les troubles, comment les enseignants font-ils concrètement avec l'extension des nouvelles catégories et classifications ?

Regard réflexif :

*Intervenant

†Auteur correspondant: magdalena.kohout-diaz@u-bordeaux.fr

La nécessité d'améliorer la scolarisation des élèves en grande difficulté et/ou en situation de handicap fait consensus au niveau des politiques publiques. Mais à quelles situations concrètes aboutit réellement l'injonction institutionnelle globalisée d'une école pour tous ? L'école pour tous est-elle une école pour chacun ? Les perspectives comparatistes nous interpellent, spécialement dans les pays post-totalitaires : une communauté peut-elle être inclusive ? Ne pourrions-nous pas penser plutôt qu'une éducation voire une société inclusive (Ebersold, Plaisance, Zander, 2016) est toujours fonction d'un contexte, au risque contre-productif d'être réduite à l'exercice d'une rhétorique de la totalité ?

Références bibliographiques :

Ebersold, S., Plaisance, E., Zander, C. (2016). École inclusive pour les élèves en situation de handicap : accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels. Rapport scientifique de la Conférence de Comparaisons Internationales Handicap. Cnesco/CIEP. 28 et 29 janvier 2016.

Edelsberger, L., (2000). Defektologický slovník. [Dictionnaire de défectologie] Praha, H&H.

Funk, M. et al. (2010). Mental health and development : Targeting people with mental health conditions as a vulnerable group. WHO.

Gonon, F. (2011). La psychiatrie biologique : une bulle spéculative ? In Esprit, novembre 2011.

Gori, R., Del Volgo, M.-J., (2008). Exilés de l'intime. La médecine et la psychiatrie au service du nouvel ordre économique. Paris, Denoël.

Malet, R., Mangez, E. (2013). Éducation et mondialisation, Présentation du n° 51 de la revue Spirale. Éducation et mondialisation. <http://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article1135> (Consulté le 23/10/2015).

Mots-Clés: inclusion, défectologie, comparatisme, République tchèque, santé mentale.

De l'inclusion à l'accessibilité : quels paradigmes, quelles pratiques et quels effets de formation ?

Magdalena Kohout-Diaz ^{*† 1}

¹ Laboratoire Cultures, Éducation, Sociétés (LACES) – Université Montesquieu - Bordeaux IV : EA4140, Université Victor Segalen - Bordeaux II : EA4140, Université de Bordeaux – 3 ter place de la Victoire - Case 41 - 33076 Bordeaux cedex, France

Résumé du Symposium :

Au cours des dernières décennies, de nombreux efforts ont été faits en matière de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. La volonté de les inclure dans le système scolaire ordinaire tout en tenant compte de leurs parcours spécifiques fait aujourd'hui consensus dans de nombreux pays même si, en réalité, ils sont souvent plutôt intégrés qu'inclus. Quelle est l'évolution des paradigmes ayant conduit au paradigme inclusif et au concept d'accessibilité, mise en perspective avec les pratiques concrètes et avec la formation des enseignants? Les recherches présentées concernent non seulement la France mais aussi la Suisse, l'Italie et la République tchèque. Quels sont les enjeux réels de l'accessibilité, à la lumière des contextes, des obstacles ou des facteurs qui la favorisent ? Si la prise en compte de la singularité est la condition nécessaire d'une participation effective à la scolarité ordinaire dans un esprit d'adaptation, d'accueil et de bienveillance, nous interrogeons toutefois l'effet normatif (i.e. ségrégatif) des catégories inclusives globalisées (special educational needs par exemple) dès lors qu'elles s'émancipent du contexte spécifique qu'elles visent à organiser. L'accessibilité doit être envisagée non seulement suivant un principe de justice et d'égalité des droits mais aussi suivant un principe de liberté et d'équité, en donnant la possibilité à chaque personne de faire ses choix, dans son contexte singulier (Zaffran, 2015). Les communications s'articulent autour de trois thématiques.

Le premier thème analyse l'évolution des paradigmes inclusifs (défectologie, intégration, inclusion, accessibilité) qui, si elle génère des dispositifs et des modes de fonctionnement résolument innovants, produit également des confusions et des tensions pour les acteurs de terrain. Ces mutations peuvent apparaître comme des injonctions institutionnelles paradoxales. L'explicitation de ces mécanismes vise à mieux les contourner.

Le deuxième thème du symposium cherche à identifier les facteurs de l'accessibilité à partir des pratiques inclusives concrètes. Il s'agit de mettre à jour par exemple les conditions de l'accessibilité didactique aux savoirs pour que tous les élèves puissent s'engager réellement dans les situations d'apprentissage. Nous interrogeons ces nouvelles professionnalités : la question de la nature de ces pratiques inclusives est posée sous l'angle de leur généralité ou de leur spécificité. À ce propos, la proposition d'un modèle dynamique d'accessibilisation permet de ne plus opposer différenciation, individualisation et adaptation mais de les envisager dans un continuum en intégrant les dimensions complexe du travail de l'enseignant en classe. Par ailleurs, la coopération des multiples partenaires de l'accessibilité dans le champ de l'éducation, du soin et de l'accompagnement, œuvrant dans l'école et hors l'école, au sein d'une véritable communauté

*Intervenant

†Auteur correspondant: magdalena.kohout-diaz@u-bordeaux.fr

inclusive, apparaît également comme un déterminant central alors que les recherches montrent que ces professionnels méconnaissent leur travail et rôle respectifs et que les contacts entre eux semblent assez pauvres.

Le troisième thème du symposium propose d'examiner les processus de formation de la communauté inclusive, spécialement en ce qui concerne les enseignants. Dans l'objectif de pouvoir scolariser tous les élèves, l'accent doit être porté non seulement sur la formation d'enseignants experts et des partenaires spécialisés de l'accessibilité mais également sur la formation initiale. Les représentations des enseignants en formation ou en début de carrière ont un rôle central. Les recherches montrent qu'elles s'inscrivent dans une conception avant tout bio-médicale et individualisée de la diversité des élèves. Par ailleurs, nous pouvons mettre l'accent sur l'importance d'un travail conjoint entre chercheur et enseignant qui ouvre sur la possibilité d'une prise de distance réflexive et critique pour chacun. Dès lors, quelles sont les conditions pour que les dispositifs de recherche puissent avoir des effets sur les pratiques et sur la formation ?

Modalités de traitement :

Exposé introductif fait par la responsable du symposium autour des trois axes :

- L'évolution des paradigmes (défectologie, intégration, inclusion, accessibilité...) et les tensions générées (controverses/paradoxes/innovations) : communications 2-3-4-6
- Les pratiques inclusives concrètes : identification des facteurs de l'accessibilité et des obstacles (dispositifs et apprentissages) : communications 1-5-7
- Les effets sur le processus de formation de la communauté inclusive : communications 1-3-6- 2

Mots clés :

Besoins éducatifs particuliers ; paradigmes ; pratiques ; inclusion ; accessibilité ; formation

Nom du responsable :

Kohout-Diaz Magdalena, Maître de Conférences en Sciences de l'éducation, LACES (EA 4140), Université de Bordeaux - ESPE d'Aquitaine.

Références bibliographiques récentes du responsable du symposium :

Kohout-Diaz, M., (2016). Difficultés de l'éducation inclusive en République tchèque : les besoins éducatifs particuliers, entre défauts et troubles. In *Carrefours de l'éducation*. "2005-2015 – Quelles évolutions en matière d'inclusion ?", Dossier coordonné par Laure Ibernou et Christine Berzin. (Accepté, à paraître 2016).

Kohout-Diaz, M. (2016)., L'autorité éducative, qualité d'une présence. Du contexte totalitaire à l'immixtion de la santé mentale à l'école. Une étude comparative. In *Crise de l'autorité ?* (Ssd. N. Kostas), Paris, P.U.F. (2016).

Kohout-Diaz, M. (2015). Quelles représentations des postures d'aide pédagogique pour les enseignants spécialisés ? Éléments de définition. In (À propos) de la représentation. (Ssd. J.-C.

Sallaberry). *Année de la recherche en sciences de l'éducation*, 2015. Paris, L'Harmattan.

Ponnou-Delaffon S., Kohout-Diaz M., Gonon F. (2015). Le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité dans la presse spécialisée destinée aux travailleurs sociaux: évolution des discours psychanalytiques et biomédicaux. In *Les dossiers des Sciences de l'éducation*. Publication du Crefi-T, éditée par les Presses Universitaires du Mirail. (n°35, 2015).

Kohout-Diaz, M. (2014). Enseigner en Itep? Pas sans l'élève et pas sans concertations. Conversations avec des enseignantes d'Itep. In *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*. n°67, Dossier Les dispositifs ITEP en devenir, novembre 2014.

Kohout-Diaz, M.(2013). Quelle actualité de la défectologie à l'heure de la santé mentale à l'école ? Perspectives comparatistes. In *Vygotski et l'école. Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation*. (Ssd. J.P. Bernié et M. Brossard). Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, 2013.

Kohout-Diaz, M. (2011). Prendre soin des élèves pour prévenir les violences à l'école : des ressources ignorées. In *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*. n°53, Dossier Les Violences à l'école, 1er trimestre, mai 2011.

Prokop, J., Kohout-Diaz M., Bendl, S., (2011). République tchèque : mutations de l'école primaire et secondaire. In *Revue internationale d'éducation – revue du CIEP*, Centre International d'Etudes Pédagogiques, Sèvres. n°58, Décembre 2011. p.28-33.

Mots-Clés: besoins éducatifs particuliers, paradigmes, pratiques, inclusion, accessibilité, formation

Les facteurs qui influencent la réussite académique dans la filière technologique universitaire française.

Laurent Lardy * ¹

¹ Laboratoire des Sciences de l'Education Universités Grenoble Alpes – Université Pierre Mendès-France
- Grenoble II – Université Pierre-Mendès-France, BP 47 38040 Grenoble Cedex 9, France

Cette recherche explore les facteurs explicatifs de la réussite académique durant la première année d'étude supérieure dans la filière technologique de l'université française, les Instituts Universitaires de Technologie (IUT).

Cette filière – création des IUT et des baccalauréats technologiques – a été pensée il y a 50 ans pour offrir une poursuite d'étude distincte des filières universitaires classiques et former des cadres intermédiaires. L'évolution des effectifs des IUT ces 20 dernières années montre pourtant un pourcentage croissant de bacheliers généraux au détriment des bacheliers technologiques. N'y a-t-il pas là un hiatus entre la volonté de construire une filière technologique ambitieuse et la difficulté des bacheliers technologiques d'y réussir ? Dans la perspective de l'égalité des chances et de l'égalité de résultat (Dubet, 2009), l'effet direct du profil socio-démographique et académique sur les résultats diminue-t-il avec le temps ? L'objectif de cette étude est d'apporter des éléments de compréhension de la réussite des étudiants à l'IUT, en particulier en fonction du baccalauréat obtenu. Il s'agit donc d'établir un modèle explicatif de la réussite en première année d'IUT. Quatre familles de variables ont été intégrées : l'itinéraire socio-démographique et académique, l'interprétation du contexte académique et social (Neuville, Frenay, Noél, & Wertz, 2013; Skinner & Belmont, 1993), la motivation (Bandura, 2007; Deci & Ryan, 2004; Elliot & Mc Gregor, 2001; S Neuville, Frenay, & Bourgeois, 2007), les stratégies et les affects liés l'apprentissage (Cosnefroy, 2011; Entwistle & Peterson, 2004).

Les étudiants (n=1400) sont issus de 4 cursus d'IUT : GEA (Gestion des Entreprises et des Administrations), TC (Techniques de Commercialisation), GEII (Génie Électrique et Informatique Industrielle), GMP (Génie Mécanique et Productique). Ils ont répondu à 3 reprises à un questionnaire sur leur trajectoire socio-démographique et académique, leur motivation (autodétermination, sentiment d'efficacité personnelle, valeur et buts d'accomplissement), leur perception du contexte (intégration sociale et le climat enseignant), leurs stratégies et affects liés à l'apprentissage (style d'apprentissage, métacognition, régulation des ressources, anxiété). L'objectif est de construire un modèle explicatif parcimonieux de l'influence de ces familles de variables sur la réussite en fin de première année, mesurée par la moyenne obtenue. Les données recueillies ont fait l'objet d'une analyse multiniveau systématique par famille de facteurs : niveau interindividuel et groupe classe (n=50).

Au niveau interindividuel, le passé scolaire a un impact important sur les résultats de la première année : les bacheliers technologiques sont moins performants que les bacheliers scientifiques et ont plus de mal à progresser que ces derniers durant le second semestre. Beaucoup des variables mesurées possèdent un effet sur les performances, peu conservent un effet marginalement au passé scolaire. La motivation montre une influence positive sur les résultats marginalement à ce passé scolaire. La grandeur de l'effet mesuré ne permet pas d'espérer compenser les différences dues au passé scolaire par l'accroissement de la motivation. Parmi les comportements, seuls

*Intervenant

l'apprentissage en surface et la régulation des ressources conservent une influence marginalement au passé scolaire et à la motivation. Les grandeurs des effets permettent de compenser les différences de progression issues du passé scolaire par une évolution conjointe de la motivation et des comportements. Au niveau intergroupe, le niveau moyen de la mention au baccalauréat et le niveau moyen de l'anxiété ont un effet négatif sur les résultats. L'effet délétère du niveau moyen de mention au baccalauréat pourrait être un effet du type BFLPE (Big-fish-little-pond effect, Seaton, Marsh, & Craven, 2010) ou l'effet d'une différenciation de la notation en fonction du niveau perçu du groupe (Bressoux & Pansu, 2003). La significativité de l'anxiété semble montrer que les émotions influencent d'autant les résultats qu'elles sont partagées par le groupe-classe. Les résultats semblent indiquer une difficulté accrue pour les bacheliers technologiques. Les variables processuelles et comportementales intégrées dans les modèles ne parviennent pas à en expliquer complètement les causes. Cette étude fournit cependant des leviers pour remédier à une différence de progression tout en soulignant qu'aucun de ces leviers ne peut suffire à lui seul pour compenser l'effet du passé scolaire.

À quelles questions cherchons-nous réponse ?

Les éléments de compréhension de la réussite apportés par cette étude font écho aux injonctions faites aux IUT par le gouvernement français en 2001 et en 2013 d'accueillir plus largement les bacheliers technologiques. Cette recherche tente d'évaluer la pertinence d'une réponse socio-cognitive au défi de l'égalité des résultats, elle s'attache par ce biais à défendre la mixité sociale des filières et des établissements.

Bibliographie

Bandura, A. (2007). Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle. De Boeck Université

Bressoux, P., & Pansu, P (2003). Quand les enseignants jugent leurs élèves. Presses universitaires de France.

Cosnefroy, L. (2011). L'apprentissage autorégulé: entre cognition et motivation. Presses universitaires de Grenoble.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Éd.). (2004). An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective. In Handbook of self-determination research. The University of Rochester Press.

Dubet, F. (2009). Penser les inégalités scolaires. In M. Duru-Bellat & A. Henriot-Van Zanten (Eds.), *Sociologie du système éducatif: les inégalités scolaires* (pp. 16–34). Presses universitaires de France.

Elliot, A. J., & Mc Gregor, H. A. (2001). A 2 x 2 Achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, (80), 501-519.

Entwistle, N. J., & Peterson, E. R. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, (41), 407–428.

Neuville, S., Frenay, M., & Bourgeois, E. (2007). Task Value, Self-Efficacy and Goal Orientations: Impact on self-regulated learning, choice and performance among university students. *Psychologica Belgica*, 47(1), 95.

Neuville, S., Frenay, M., Noél, B., & Wertz, V. (Éd.). (2013). Persévérer et réussir à l'université. Louvain-la-Neuve, Belgique: UCL Presses universitaires de Louvain.

Seaton, M., Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2010). Big-Fish-Little-Pond Effect: Generalizability and Moderation - Two sides of the same Coin. *American Educational Research Journal*, 47(2), 390–433.

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.

Mots-Clés: motivation, enseignement technologique, filière de baccalauréat, réussite universitaire, autoefficacité, autorégulation, style d'apprentissage

Rapports aux savoirs des étudiants et représentations de l'apprentissage universitaire.

Rakia Laroui *[†] ¹

¹ LAROUÏ (APPSP) – UQAR, Campus de Rimouski 300, allée des Ursulines, C. P. 3300, succ. A
Rimouski (Québec) Canada G5L 3A1, Canada

Le concept du rapport aux savoirs est polysémique, notion développée par Charlot (1997, 2003, 2005) et par d'autres chercheurs comme Jellab (2001); Barré De Miniac (2011); Akkari et Perrin (2006). Le rapport aux savoirs implique des opérations complexes qui conjuguent les domaines cognitif, psychoaffectif et socioculturel. La problématique du rapport aux savoirs peut être étudiée selon plusieurs contextes.

Dans cette présentation, nous privilégions l'approche didactique qui utilise le concept au pluriel " rapports aux savoirs" et l'inscrit dans le contexte des pratiques scolaires et universitaires de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans le cadre d'un projet de recherche, nous avons voulu investiguer les rapports aux savoirs d'étudiants à l'université afin d'identifier les perceptions qu'ils ont des environnements numériques d'apprentissage introduits de plus en plus dans la formation universitaire. La problématique s'inscrit dans la réflexion sur les défis de l'enseignement supérieur vis-à-vis du numérique et dans l'étude des rapports aux savoirs et aux environnements numériques d'apprentissage (Develotte, 2010).

La méthodologie privilégiée est qualitative interprétative. Deux classes d'étudiants à la 3ème année en sciences de l'éducation dans une université québécoise ont été recrutées. 80 volontaires ont accepté de participer à la recherche en répondant à un questionnaire format numérique sur la plate- forme Moodle. Les étudiants avaient à répondre à des questions ouvertes et à des questions à choix multiples. Les questions portent sur les perceptions quant aux modes d'apprentissage et d'enseignement. Elles portent aussi sur les perceptions par rapport aux savoirs et aux contenus des cours, sur la formation universitaire reçue et sur l'utilisation des environnements numériques.

Les données ont été classifiées et catégorisées à l'aide du logiciel N Vivo et analysées selon l'analyse de contenu thématique. Les résultats montrent que les modes d'apprentissage privilégiés sont les travaux pratiques et les travaux d'équipe. De plus, les étudiants précisent qu'ils apprennent mieux et retiennent plus quand ils utilisent des outils techno-pédagogiques. Ils considèrent que les outils numériques en pédagogie universitaires sont plus motivants. Les aspects visuels et illustrés sont ludiques et plus concrets. La grande majorité des étudiants utilisent les médias sociaux pour interagir. À 98%, internet est indispensable pour la réalisation des travaux. Les environnements numériques font partie du quotidien des étudiants.

Les résultats montrent que les rapports aux savoirs sont transformés par les environnements numériques d'apprentissage et que les défis de la formation universitaire face au numérique sont grands. Les savoirs inscrits sur des plates formes numériques ne sont pas tous validés et crédibles. Les critères éthiques sont à considérer en tenant compte de la mouvance numérique qui

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: Rakia_Laroui@uqar.ca

s'est implantée dans le milieu universitaire sans les balises nécessaires.

Akkari, A et Perrin, D (2006). Le rapport au savoir : Une approche féconde pour reconstruire l'école et la formation des enseignants. *Mc Gill Journal of Education*, 4 (1). P : 49-75.

Barré de Miniac, C (2011). Le rapport à l'écriture : une notion heuristique ou un nouveau concept ? Dans B.Daunay, Y. Reuter et B. Scheneuwly (éd). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. P : 175-194. Belgique : Presses universitaires de Namur

Charlot, B. (2005). Le rapport au savoir n'est pas une réponse, c'est une façon de poser le problème. *Vie pédagogique*, 135, 11-15.

Charlot, B. (2003). La problématique du rapport au savoir. Dans S.Maury et M. Ciallot (dir). *Rapport au savoir et didactiques*. Paris : Éditions Fabert. PP 33-50.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Collection Anthropos. Paris : Économica.

Develotte, C. (2010). Réflexions sur les changements induits par le numérique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. *Études de linguistique appliquée*, Klincksieck (Didier Erudition jusqu'en 2003), pp. 445-464.

Jellab, A. (2001). *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*. Paris : Presses Universitaires de France

Mots-Clés: rapport au savoir, enseignement supérieur, représentations des étudiants, numérique à l'université

Pratiques créatives d'enseignement des jeunes chercheurs à l'université : entre injonction et émancipation

Caroline Le Boucher ^{*† 1}, Mickaël Le Mentec ¹

¹ CREAD, Université Rennes 2 – Université Rennes 2 - Haute Bretagne : EA3875 – France

Résumé de la communication :

Sans bénéficier de formation ou d'accompagnement, les jeunes chercheurs sont amenés à enseigner. S'ils traversent ce que l'on pourrait qualifier des " rites d'initiation ", l'acquisition des codes de la profession d'enseignant-chercheur n'est pas centrée sur l'enseignement (Paivandi, 2010). Ils comptent alors essentiellement sur leur expérience personnelle et sur leur capacité à créer (Paivandi, 2001) et à bricoler à mesure d'ajustements avec les étudiants.

Cette communication s'intéresse aux articulations entre la créativité pédagogique menée par les jeunes chercheurs et les contraintes qui s'imposent à eux : quelles stratégies mettent-ils en œuvre pour faire évoluer leurs pratiques ? Quand s'autorisent-ils à transformer leurs pratiques, à quelles conditions et selon quelles modalités ?

D'un point de vue méthodologique, nous nous appuyons sur nos expériences personnelles mais également sur des entretiens menés auprès de jeunes chercheurs sur leurs pratiques et leurs expériences d'enseignement. Des étudiants seront enquêtés pour appréhender leur appropriation des règles.

Les actions des jeunes chercheurs et des étudiants sont soumis à des injonctions qui seront présentées dans une première partie. Ainsi, les jeunes chercheurs sont confrontés à des contraintes – quand ce ne sont pas eux qui les créent – que nous pouvons classer en trois catégories : 1/ institutionnelles (par exemple, le type d'évaluation ou l'hétérogénéité grandissante des profils étudiants) ; 2/ liées à l'équipe pédagogique (rapports avec l'équipe, absence d'espaces d'échanges pédagogiques (Sémel, 2013) ; 3/ liées à leur statut (âge, précarité, manque d'expertise du sujet jouent sur leur sentiment de légitimité et sur leur autorité (Perier, 2014)). De leur côté, les étudiants sont soumis au respect de règles telles que le calendrier ou l'assiduité. Pour eux, les enseignants représentent alors l'institution.

Présentée dans une dernière partie, après l'observation de ces différentes contraintes, l'hypothèse est qu'il existe des espaces de liberté et d'arrangements entre enseignants et étudiants. Nous pensons qu'au-delà d'appliquer strictement les règles relevant du contexte universitaire, certains enseignants s'en émancipent en bricolant, en transformant et en créant de nouveaux espaces d'appropriation des savoirs.

Regard réflexif sur la question de recherche : La réflexion sur nos pratiques d'enseignement a été le point de départ de notre réflexion. Il s'agissait de comprendre de quelle manière un(e) jeune enseignant(e) construit ses pratiques et compose avec les contraintes institutionnelles qui

*Intervenant

†Auteur correspondant: caroline.leboucher@univ-rennes2.fr

lui sont imposées : quelles sont ses difficultés et quelles ressources sont mobilisées ? Le sujet porte sur la créativité des jeunes enseignants dans leurs pratiques pédagogiques, au-delà de la reproduction d'une forme scolaire.

Bibliographie :

Paivandi S. (2010). " L'expérience pédagogique des moniteurs comme analyseur de l'université ", Revue française de pédagogie, n ° 172, pp. 29-42.

Périer, P. (2014). Professeurs débutants, les épreuves de l'enseignement, Paris : PUF

Sémel, B. (2013). Enseigner pendant le doctorat: formation et socialisation au métier d'enseignant-chercheur [Billet]. Consulté le 6 janvier 2016, disponible en ligne sur : <http://act.hypotheses.org/3529>

Mots-Clés: Enseignement, pédagogie universitaire, innovation, créativité, émancipation, norme.

Repenser les territoires de l'éducation : une opportunité de la réforme des rythmes scolaires

Anne-Laure Le Guern ^{*† 1}

¹ Centre d'Etudes et de Recherche en Sciences de l'Education (CERSE) – Université de Caen Normandie – Université de Caen Normandie Esplanade de la Paix CS 14 032, France

Avant et à côté d'une évaluation par les ministères concernés, la réforme des rythmes scolaires, en France, devenue dans la parole de certains acteurs, celle des rythmes éducatifs, a fait l'objet, en amont des annonces ministérielles de son évaluation, de travaux de recherches collectives ou individuelles, indépendantes, trouvant cependant leur source dans des demandes ou des sollicitations de municipalités par exemple, ou des cadres de l'éducation nationale ou de la jeunesse et sports, adressée directement à des chercheurs. Aussi ce symposium a-t-il l'ambition de réunir des chercheur.e.s qui ont pu se connaître au gré d'opportunités du travail de la vie scientifique et proposera de rendre visible la pluralité des modes de sollicitation et de réponses apportées par les questions qui leur ont été posées.

Ces recherches actuelles sur les rythmes scolaires obligent à penser à nouveaux frais d'autres questions, notamment celles qui concernent le territoire. La création des ZEP avait été l'occasion d'une pensée territoriale de l'éducation (notamment avec les travaux de Jean-Yves Rochex mais également ceux d'Agnès Van Zanten). La réforme des rythmes scolaires vise une égalité d'éducation. Or les recherches montrent une grande disparité, non seulement entre régions, départements, académies ou entre milieu urbain, péri-urbain ou rural, mais entre écoles ou pour le dire avec l'institution, entre projets éducatifs territoriaux (PEDT).

Enquêtant sur les rythmes des enfants, la chronobiologie des années 1980-1990, cherchait à proposer des pistes d'optimisation des performances scolaires. Les recherches actuelles s'intéressent au-delà de cette question à celles de la co-éducation, de la coopération ou de la division du travail éducatif puisque la réforme des rythmes scolaires fait travailler ensemble, autour des enfants, différentes catégories de personnes. Se pose alors la question de savoir comment les professionnels eux-mêmes (professeurs, animateurs, autres intervenants) vont inventer ou réinventer leur métier ou, au contraire, réaffirmer des spécificités antérieures. En regard, comment les parents et les enfants perçoivent-ils les différents espaces éducatifs, en articulation ou comme des fragments sans continuité et sans pertinence ?

C'est par des questions territoriales, ou, en d'autres termes, socio-spatiales que les " chercheurs des rythmes " sont renvoyés à des questions profondément politiques et éthiques. Se dessine ainsi, dans leurs réponses aux questions qui leur sont posées et qu'ils se posent à eux-mêmes une figure de l'engagement du chercheur dans son choix d'investiguer tel terrain (et de ne pas apporter de questions ni de réponses à d'autres pans du réel qui restent alors sans question et par là-même non vus). A qui sont adressées leurs réponses ? A qui cherchent-ils à répondre ? Les chercheurs examineront quelles adresses aux politiques, aux professionnels, aux institutionnels ils développent sans oublier qu'elles sont toutes destinées à l'accueil des nouveaux venus que sont les enfants mais aussi à ceux qui travaillent avec et pour eux. Comment alors s'adresser aussi aux enfants ?

*Intervenant

†Auteur correspondant: anne-laure.leguern@unicaen.fr

Mots-Clés: Rythmes scolaires, forme éducative, PEDT, territoires, travail éducatif

Rendre visible les territoires de l'enfance mais aussi celui des pilotes institutionnels : la photographie comme moyen d'enquête

Anne-Laure Le Guern ^{*† 1}, Sophie Levrard ^{* ‡ 1}

¹ Centre d'Etudes et de Recherche en Sciences de l'Education (CERSE) – Université de Caen Normandie – Université de Caen Normandie Esplanade de la Paix CS 14 032 CAEN Cedex 5, France

Notre proposition rend compte d'une recherche collective en cours commanditée par le Rectorat de l'académie de Caen, à l'initiative d'une référente institutionnelle en charge du suivi des projets d'éducation territoriale (PEDT) pour la mise en place de la réforme dite, en France, des rythmes scolaires, liée à la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Cette commande faite à différentes disciplines de recherche en éducation s'ancre dans la prise en compte d'une demande sociale des acteurs, notamment des parents, mais aussi des élus, à l'échelle locale de l'académie mais aussi à l'échelle nationale, d'une évaluation scientifique de la mise en place de la réforme. L'enjeu pour les commanditaires de cette adresse à la recherche n'est pas sans lien avec leurs missions de traduction locale des réformes initiées nationalement et de leur mise en œuvre.

Nous centrerons notre propos sur la façon dont nous, en tant que chercheuses, avons choisi de répondre à cette commande en portant une attention à deux populations paradoxales mais qui ont en commun d'être peu enquêtées : les enfants (Danic & al. : 2006) pourtant premiers bénéficiaires supposés de la réforme d'une part et les commanditaires eux-mêmes d'autre part.

Regard réflexif sur la question de recherche : Evaluer, comment ?

Nous reprenons à l'appel la question de savoir si les problématiques de recherche sont " trop déterminées par les acteurs sociaux puissants, au détriment des acteurs dominés ? " et quelle est la latitude laissée aux chercheurs. Ainsi nous reviendrons sur notre enquête pour souligner comment il nous semble essentiel de nous interroger sur les effets de domination. Que faisons-nous aux enquêtés et ce, particulièrement dans le cas d'une recherche qui vise l'évaluation d'une réforme ?

Nous répondrons à cette question par une centration sur les choix méthodologiques qui ont été les nôtres. Nous montrerons en quoi un choix méthodologique qui préfère l'image (Leveratto J.-M. : 2012) et demande aux enfants enquêtés de faire eux-mêmes des photographies donne ainsi du pouvoir à ceux qui n'en ont pas habituellement, en recueillant à la fois leur parole et leur point de vue, au sens littéral de l'expression. Un corpus de photographies prises par des enfants montre à hauteur d'enfant une évaluation de la réforme, évaluation par conséquent par les acteurs eux-mêmes. Parallèlement, il nous importe aussi de rendre visible aux évaluateurs ou aux commanditaires de l'évaluation leurs propres manières d'agir dans la mise en œuvre et le suivi de la réforme. Une méthodologie faisant place également à la photographie rend ainsi visible certaines stratégies du pilotage institutionnel, visant à établir une mutation éducative

*Intervenant

† Auteur correspondant: anne-laure.leguern@unicaen.fr

‡ Auteur correspondant: sophie.levrard@unicaen.fr

territoriale (Bier, Chambon. & de Queiroz : 2010).

Bier, B, Chambon, A. & de Queiroz, J.-M. (2010). Mutations territoriales et éducation. De la forme scolaire vers la forme éducative ? Issy-les-Moulineaux : ESF

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.

Leveratto J.-M. (2012). En guise de conclusion. Images du travail et Visual Sociology. Enjeux et perspectives. In Géhin, J.-P. & Stevens, H. (Dir.). Images du travail, travail des images. Rennes : Presses universitaires / Poitiers, Atlantique, (313-324).

Mots-Clés: ACCOMPAGNEMENT DES REFORMES, EDUCATIF, ENFANTS, RYTHMES SCOLAIRES

La construction du rapport aux savoirs des étudiants à l'université : Cas des étudiants de fin d'étude de licence en sciences de l'éducation.

Segolene Le Mouillour * ¹, Eric Mutabazi * ^{† 2}

¹ LE MOUILLOUR (PESSOA) – Université Catholique de l'Ouest – Faculté d'éducation - PESSOA 18
Rue Merlet de la Boulaye 49000 ANGERS, France

² MUTABAZI (ANISFEC) – Institut Supérieur de Formation de l'Enseignement Catholique - Avrillé –
Secrétariat général de l'Enseignement catholique 277 rue Saint Jacques Paris Cedex 75240 FRANCE,
France

Aujourd'hui, l'apprentissage à l'université est fortement questionné au regard des évolutions sociétales. En effet, nous attendons souvent les étudiants critiquant aussi bien le contenu dispensé et les méthodes d'enseignement utilisées à l'université. Les mots comme " le contenu de ce cours n'est plus d'actualité ", " ce professeur ne fait que nous endormir dans son cours ", " cette formation ne répond plus aux attentes de la société ", " ils ne font que nous transmettre les théories sans pratiques ", " nous ne sommes pas aptes et efficaces pendant le stage et dans le milieu professionnel à cause de la formation suivie " etc., sont souvent entendus dans les conversations des étudiants qui souhaitent s'adapter à des situations nouvelles et répondre aux besoins du marché du travail.

Ces propos des étudiants montrent bel et bien la mise en cause non seulement du savoir enseigné dans les écoles supérieures, mais aussi des méthodes d'apprentissage. Un tel phénomène nous a conduit à réaliser un travail de recherche auprès des étudiants de licence 3 sciences de l'éducation pour comprendre leur perception de l'enseignement à l'université et plus particulièrement comment ils conçoivent le contenu, l'institution universitaire, leurs relations entre étudiants et étudiants-professeurs, ainsi que les outils utilisés dans leurs apprentissages ; d'où le sens de notre problématique : Comment les étudiants apprennent-ils dans l'enseignement supérieur aujourd'hui et quel est leur rapport au savoir ?

Nous ouvrirons cette présente contribution, en repartant d'éléments théoriques sur le rapport au savoir (Charlot, B : 1997 et 2001). Ensuite, nous présenterons la méthode par groupe utilisée (BOUTIN, 2007) et les résultats obtenus lors de notre enquête auprès des étudiants de licence 3 permettant d'identifier des liens entre leur rapport au savoir et le travail universitaire, leur rapport au savoir et leur projet professionnel.

L'analyse des données permettront de comprendre comment se construit le rapport aux savoirs des étudiants à l'université aujourd'hui. Quelles sont les attentes vis à vis de la formation, des enseignants et formateurs professionnels ? Comment les attentes exprimées par les étudiants nous invitent à questionner nos pratiques éducatives ?

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: mutabazi2001@yahoo.fr

Mots-Clés: Rapport aux savoirs, enseignement à l'université, apprentissage

Rapport au savoir et construction de l'identité sociale des étudiants à l'Université.

Segolene Le Mouillour * ¹, Eric Mutabazi * ^{† 2}

¹ PESSOA (Pédagogies Socialisation et Apprentissages) – Université Catholique de l'Ouest – Faculté d'éducation - 17 Rue Merlet de la Boulaye 49000 ANGERS, France

² ANISFEC (Association Nationale des Instituts Supérieurs de Formation de l'Enseignement Catholique) – Institut Supérieur de Formation de l'Enseignement Catholique - Avrillé – Secrétariat général de l'Enseignement catholique 277 rue Saint Jacques Paris Cedex 75240 FRANCE, France

L'université est au carrefour de nouveaux défis pédagogiques. La pédagogie universitaire est aujourd'hui au cœur d'interactions multiples, elle est interrogée tant du côté de la formation des enseignants que du côté des étudiants eux-mêmes. Cette question est devenue essentielle pour comprendre et identifier le rapport au savoir des étudiants à l'Université. Parallèlement, l'essor du numérique a bouleversé le statut de la connaissance et le rapport au savoir en permettant une accessibilité à l'information inimaginable. Quelles sont les nouvelles pratiques, quelles sont les mutations, quels sont les défis à relever et surtout qu'attendent aujourd'hui ces " nouveaux étudiants " (Erlich, 1998). " Ils ne constituent pas une simple collection d'individus isolés ou un milieu sans consistance sociale ".

L'université se voit dès lors confier de nouvelles missions parmi lesquelles l'accompagnement, la réussite des étudiants et leur insertion (cf les évaluations du Haut Comité d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur). Comment penser cet accompagnement au sein de l'Université au regard de leurs attentes sociales ? Quels acteurs y participent ? Comment contribuent-ils à la construction de leur identité sociale ? La préoccupation du développement de leurs compétences non seulement disciplinaires mais également sociales traduit cette mutation des attentes vis-à-vis de l'université. Traditionnellement elle apparaissait comme un lieu d'études et d'appropriation de savoirs savants, aujourd'hui elle est également au service d'une socialisation (Coulon et Painvandi, 2008). Ces évolutions interrogent les modalités d'enseignement que peuvent proposer les enseignants aujourd'hui à l'université lorsqu'elle accueille des étudiants.

Cette recherche avait pour objectif non seulement d'appréhender le processus d'apprentissage mis en œuvre par ces étudiants mais également la construction de leur identité sociale. En effet, à son entrée à l'Université, l'étudiant va progressivement s'adapter à un nouveau milieu social, en s'appropriant les nouveaux codes (semaine propédeutique). Il va ainsi rompre petit à petit avec le cadre scolaire précédent et rentrer dans ce nouveau métier d'étudiant. Cette nouvelle affiliation institutionnelle est nécessaire (Coulon, 2005). Que proposons-nous à l'Université qui contribue au développement de l'identité sociale des étudiants ? Pour répondre à cette question nous avons dans un premier temps mis en place un questionnaire dont l'objectif était de mieux appréhender la définition de l'acte d'apprendre, l'organisation de la formation et l'espace de socialisation, pour ces étudiants inscrits en licence de sciences de l'éducation. Dans cette étude, c'est précisément ce dernier aspect qui nous intéresse plus particulièrement (L'Université, un espace de socialisation). Comme le montre Erlich (1998), "les nouveaux étudiants ne constituent pas une simple collection d'individus isolés ou un milieu sans consistance sociale".

*Intervenant

[†] Auteur correspondant: mutabazi2001@yahoo.fr

Mots-Clés: rapport au savoir, sens des études, socialisation, université.

Le rapport au savoir dans l'enseignement supérieur

Segolene Le Mouillour * ¹, Eric Mutabazi * ^{† 2}

¹ PESSOA (Pédagogies Socialisation et Apprentissages) – Université Catholique de l'Ouest – Faculté d'éducation - 17 Rue Merlet de la Boulaye 49000 ANGERS, France

² ANISFEC (Association Nationale des Instituts Supérieurs de l'Enseignement Catholique) – Institut Supérieur de Formation de l'enseignement catholique – 17 Rue Merlet de la Boulaye - ANGERS, France

La pédagogie universitaire est en plein développement. Elle constitue aujourd'hui un champ ouvert au carrefour d'interactions multiples. La question de la pédagogie universitaire est devenue essentielle pour comprendre et identifier le rapport au savoir des étudiants. L'essor du numérique a notamment bouleversé le statut de la connaissance et le rapport au savoir, en permettant une accessibilité à l'information inimaginable. Les fonctionnalités des outils numériques peuvent être mises à profit dans une optique de développement des apprentissages en milieu universitaire. Ces évolutions viennent interroger en profondeur les modalités d'enseignement, invitant ainsi le "monde" de l'université à prendre en compte de manière plus forte sa place dans la formation des étudiants qui lui sont confiés. Les stratégies pédagogiques devraient être questionnées en vue de valoriser les étudiants. En outre Bernard Charlot, sociologue français (1982, 1997, 2001), montre dans ses ouvrages l'importance de l'environnement politique, économique et social dans lequel évolue le sujet dans son rapport au savoir.

L'élève construit son rapport au savoir en relation avec les autres et par rapport à son groupe d'appartenance, c'est-à-dire par rapport ses parents, ses frères, ses sœurs, ses voisins, ses enseignants... Il est donc dans son apprentissage influencé d'une manière ou d'une autre par les autres. Cependant, depuis de nombreuses années, les étudiants témoignent à l'université d'un décalage entre leurs attentes, celles de leurs enseignants et celles des professionnels qui interviennent dans le cadre de leur formation. Qu'est-ce qui a provoqué cet écart ? A quelles questions l'Université cherche-t-elle des réponses ?

L'objectif du symposium est d'identifier et de comprendre la manière dont un étudiant est stimulé pour entrer dans l'acte "d'apprendre" ou dans un rapport au savoir. D'appréhender le processus "d'apprendre" engagé par les étudiants afin d'identifier aujourd'hui leurs postures épistémiques et épistémologiques et de repérer la construction singulière de ce processus d'apprentissage. Comment s'articulent aujourd'hui à l'Université, les savoirs théoriques, expérimentiels et existentiels ? Comment contribuent-ils au développement chez l'étudiant de la confiance en lui ?

Ce symposium s'organise autour de trois axes.

L'étudiant à l'université aujourd'hui :

Comment se qualifie aujourd'hui l'étudiant à l'université ? Quelles sont ses attentes vis-à-vis de la formation ? Quels rapports développe-t-il avec les savoirs universitaires ? Quelles représentations ont aujourd'hui les étudiants de l'apprentissage universitaire ? Comment affrontent-ils ou se saisissent-ils du ou des savoirs ? Comment investissent-ils la formation universitaire ? A

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: mutabazi2001@yahoo.fr

quelles questions tentent-ils de répondre ?

L'enseignant à l'université aujourd'hui :

Quelles relations entretient-il avec les enseignants, les professionnels, les pairs ? Comment penser l'accompagnement de l'étudiant tant du côté de l'enseignant que du côté des professionnels ? Qu'est-ce qu'enseigner à l'université aujourd'hui ? Comment répondre aux nouvelles missions universitaires ? Quelles sont les compétences des enseignants attendues par les étudiants ? A quelles questions cherchent-ils des réponses ?

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication et le rapport au savoir :

Que signifie à l'ère du numérique, de la marchandisation des savoirs, l'acte " d'apprendre " à l'université ? Pouvons-nous réellement réduire à l'université ce décalage sociétal ? Quelle place occupe les nouvelles technologies face à cette nouvelle donne ? Pouvons-nous réellement parler d'une rénovation pédagogie universitaire ? Quelles réponses apportons-nous face à l'émergence des nouvelles technologies au sein de l'Université ? Quels sont les défis de l'enseignement supérieur face au numérique, d'autant que la validité et la crédibilité des savoirs déposés sur les plates formes numériques est interrogée ?

Mots-Clés: Mots Clés : rapport au savoir – enseignement supérieur – pédagogie universitaire – numérique.

Comprendre l'emboîtement hiérarchique curriculum-disciplines : apports et enjeux des investigations didactiques et historiques consacrées à l'éducation technologique et à quelques enseignements affiliés, pour saisir et discuter les figures curriculaires.

Joël Lebeaume *† ¹

¹ Laboratoire EDucation et Apprentissage (EDA) – Université Paris Descartes – 45, rue des Saints Pères 75270 Paris Cedex 06, France

La technologie considérée au plan international en tant que technology education, née avec la modernité des années 1960, est l'un des enseignements dont on peut saisir la construction, la mise en place et les refondations dans un temps de quelques décennies. En ce sens, il peut être considéré comme un modèle d'étude des curriculums disciplinaires (Martinand, 2003). Ses caractéristiques propres (enjeux éducatifs ; positionnement ambivalent avec des enjeux forts de politique scolaire et un statut scolaire faible ; ancrage sur des pratiques sociales ; très grande variabilité de ses contenus ; corps professoral composite...) sont également des aspects privilégiés pour investiguer le ou les curriculum(s) de la scolarité obligatoire, en considérant leurs différents éléments constitutifs (formation des maîtres, matériel, ressources, organisation administrative et pédagogique...). Il s'agit alors de prendre en compte l'emboîtement hiérarchique curriculum-disciplines (Jonnaert, Ettayebi et Defise, 2009).

L'ancrage en didactique des disciplines des travaux présentés à cette double échelle curriculaire, marque l'élaboration des problématiques qui s'intéressent d'une façon prioritaire aux contenus prescrits, proposés ou interprétés, enseignés et appropriés. Ces recherches contribuent alors aux travaux de " didactique des curriculums " avec deux ensembles de questions. Le premier concerne les missions des enseignements et des actions éducatives ; le second leur structure afin d'objectiver les principes de construction et d'organisation des contenus et les figures d'ensemble de ces matières, disciplines ou dispositifs scolaires. Ces recherches s'inscrivent dans le champ des travaux consacrés au Curriculum Theory and Development (Goodson, 2005, Ross, 2000). Elles prennent appui sur le champ de la sociologie du curriculum afin de saisir les enjeux et les rapports de force que portent ces constructions curriculaires (Audigier, Crahay et Dolz, 2007). Au plan méthodologique, ces recherches privilégient les enquêtes historiques afin de caractériser les multiples propositions de contenus et leurs éventuels contrastes et afin de saisir les dynamiques et l'enracinement de l'évolution des enseignements.

En prenant appui sur les recherches consacrées à l'histoire didactique de plusieurs enseignements en filiation avec l'éducation technologique (travaux manuels éducatifs, enseignement ménager, enseignement ou éducation antiaérodynamique...) la communication focalisera les problématiques ouvertes par cette perspective de recherche quant aux principes constructifs des curriculums

*Intervenant

†Auteur correspondant: joel.lebeaume@parisdescartes.fr

(connexité des enseignements, élémentarisation et progressivité, coordination des dispositifs...) afin de caractériser et de discuter les figures curriculaires potentielles.

Regard réflexif sur la question de recherche :

Comme le titre de la communication le précise, il s'agit de comprendre la structure de la composition des curriculums grâce à l'investigation didactique et historique de l'insertion et du positionnement d'enseignements sous une forme disciplinaire ou non.

Références bibliographiques

Audigier, F. ; Crahay, M. & Dolz, J. (Eds) (2007). Curriculum, enseignement et pilotage. Bruxelles/Paris : De Boeck.

Jonnaert, P., Ettayebi, M. & Defise, R. (2009). Compétences et curriculum. Un cadre opérationnel, De Boeck, Bruxelles, 2009 ;

Martinand, J.-L. (2003). L'éducation technologique à l'école moyenne en France : problèmes de didactique curriculaire. La revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies, 3(1), 100-116.

Goodson, I. (2005). The Crisis of Curriculum Change. [disponible <http://www.ivorgoodson.com/s-Crisis%20of%20Curriculum-2>]

Ross, A. (2000). Curriculum. Construction and critique. Londres : RoutledgeFalmer.

Mots-Clés: Curriculum, disciplines, éducation technologique, histoire, didactique

Les transformations identitaires de l'infirmier dans ses débuts professionnels : Quelles réalités ?

Laurence Ledesma * ¹

¹ Centre de Recherche sur la Formation (CRF) – Conservatoire National des Arts et Métiers [CNAM] : EA1410, ENSTA Bretagne, Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) – 2, rue Conté 75003 Paris, France

Cette communication s'appuie sur une recherche exploratoire dans le cadre d'une thèse en cours. L'objet est ici, de repérer des transformations identitaires de l'étudiant en situation de transition professionnelle entre l'école et le lieu de travail, dans le contexte de formation en soins infirmiers. Cet éclairage des transformations identitaires d'un débutant sera mis en rapport avec le processus global de professionnalisation entendu comme développement des identités professionnelles et attribution d'une professionnalité au sujet. La professionnalisation est alors considérée comme, " non seulement une intention sociale finalisée par la quête d'une évolution des personnes au travail mais aussi un jeu identitaire et une transaction entre une "mise en reconnaissance de soi" et une reconnaissance effective par l'environnement ". (Wittorski, 2007). Nous nous situons dans une approche psycho-phénoménologique (Vermersch, 2012, Faingold, 2004) et nous nous intéressons à la façon dont la personne se construit en tant que sujet professionnel. L'ensemble de notre démarche de recherche nous amène à nous poser la question suivante : En quoi la prise de fonction du jeune professionnel impacte-t-elle ces transformations identitaires ?

Tout au long des trois années d'études en alternance, les étudiants sont immergés en stage dans des lieux très variés d'exercice professionnel pendant des périodes de 5 à 15 semaines. Une fois diplômés, ils postulent à des postes de travail et intègrent un service ou un lieu de soins. Certains infirmiers candidatent là où ils le souhaitent, librement, d'autres sont rattachés à des institutions qu'ils réintègrent après leur diplôme en tant qu'infirmier. Il existe parfois des dispositifs d'intégration organisés par les directions de soins et d'établissements. Cette formalisation de l'intégration du diplômé infirmier est très variable, et peut être quasi-inexistante. Des éléments contextuels et économiques peuvent largement influencer ces tendances. Les représentations et les attentes collectives des effets de la formation professionnelle en alternance permettant de "produire" un travailleur rapidement opérationnel en font partie. L'entrée dans la vie active correspond en effet à une période de transition, à un " changement marquant la vie de l'individu, l'affectant, et se traduisant par des transformations de ses conduites, de ses rôles ou de ses représentations " (Guichard, 2004). Cette situation de passage entraîne "une réorganisation des rapports que les sujets entretiennent avec eux-mêmes, avec autrui, avec leurs milieux de socialisation" (Baubion-Broye, Le Blanc, 2001) et certains professionnels débutants la vivent comme une véritable rupture par rapport à ce qu'ils ont vécu avant.

C'est effectivement le constat des débuts professionnels parfois vécus comme une épreuve par les infirmiers qui nous a amené à poser notre questionnement de chercheur sur les transformations identitaires du débutant infirmier. Dans une démarche de compréhension, la problématique se pose dans un contexte de formation et de travail en pleine évolution aujourd'hui, sans oublier

*Intervenant

toutefois l'existence du rapport subjectif de chacun au travail.

Nous avons mené une enquête de type qualitative auprès d'une cohorte d'infirmiers diplômés d'Etat français. Notre étude longitudinale nous a conduit à les interroger une première fois en toute fin de formation professionnelle alors qu'ils étaient encore dans une posture d'étudiant puis une seconde fois quelques mois après leur prise de fonction en tant qu'infirmier diplômé d'Etat. A partir d'entretiens de type compréhensif (Kaufmann, 2011), nous avons pu recueillir le ressenti et les représentations de stagiaires infirmiers concernant leur projection professionnelle et leur prise de fonction. Quelques mois plus tard, nous avons mené des entretiens de type explicitation (Vermersch, 2012) auprès de ces mêmes professionnels afin de recueillir des informations sur leur vécu subjectif de la récente prise de fonction professionnelle. L'ensemble du matériau a été analysé à partir d'une analyse de contenu thématique.

Dans un premier temps, nous avons réalisé une analyse de contenu des propos recueillis auprès des étudiants en les classant selon les thématiques suivantes : l'intégration du nouveau diplômé dans un service de soins, la collaboration dans une équipe, les stages, la prise de fonction. Par la deuxième phase d'entretiens réalisée dans les six mois, nous avons complété cette analyse de contenu thématique avec deux thèmes supplémentaires. Il s'agit des débuts professionnels de l'infirmier et de la description d'une situation professionnelle jugée significative par le soignant interviewé. Ce classement nous a permis de mieux appréhender les représentations des étudiants concernant leurs débuts professionnels et leur intégration dans un lieu de soins et les significations qu'ils donnent aux situations professionnelles une fois diplômés.

Dans un second temps, nous avons utilisé les grilles de professionnalisation et de développement professionnel (Wittorski, 2007) pour étudier les voies et les formes de professionnalisation des débutants. Les résultats attendus cibleront les transformations identitaires significatives des débuts professionnels des infirmiers aujourd'hui.

Bibliographie indicative :

Ashmore, R., Jussim, L. (1997). *Self et identity*. Oxford : University Press.

Barbier, JM., Bourgeois, E., De Villiers, G., Kaddouri, M. (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan.

Baubion-Broye, A., Le Blanc, A. (2001). *L'incertitude dans les transitions : nouvelles approches ; présentation*. *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol 30, n°1, 3-8.

Cohen-Scali, V. (2010). *Travailler et étudier*. Paris : PUF.

Faingold, N. (2006). *Explicitation des pratiques, réflexivité, construction identitaire*. *Expliciter*, n°63, 18-25.

Kaddouri, M., Lespassailles, C., Maillebouis, M., Vasconcellos, M. (2008). *La question identitaire dans le travail et la formation*. Paris : L'Harmattan.

Kaufmann, JC. (2011). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.

Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF.

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

Mots-Clés: Professionnalisation, Transformations identitaires, Infirmiers, Transition école, travail.

Communiquer la recherche dans un dispositif de transfert des résultats : un écartèlement programmé entre monde académique et monde professionnel ?

Myriam Leonard * 1

¹ Centre de Recherche sur la Formation (CRF) – Conservatoire National des Arts et Métiers [CNAM] : EA1410 – 2, rue Conté 75003 Paris, France

Cet article questionne la conduite d'une recherche en science de l'éducation, collaborative et finalisée, en cours depuis 2013. Elle a pour objet la construction de l'expérience collective des policiers en situation de travail. Un " transfert des résultats " est explicitement attendu par le commanditaire – la Direction de la formation de la Police Nationale – sous la forme d'un transfert en direction des professionnels : il a été fixé comme objectif à atteindre, sans qu'en soit clairement défini ses contours.

Le processus de transfert comme gage d'efficacité et de retour sur investissement est également un enjeu actuel fort dans le champ de la formation, à travers l'exigence d'opérationnalité des apprentissages, dont la compétence effective doit découler naturellement. Activités de recherche et de formation ont un enjeu commun : une pression aux résultats qui se met en mot sous le vocable de " transfert ". Atteindre cet objectif a nécessité, dès le commencement du projet, la conception d'un dispositif sans contenu préalable, qui s'est construit au fur et à mesure qu'avancait l'enquête ethnographique. Ce dispositif de transfert accompagne l'ensemble du processus de recherche, il en est une partie, et a une fonction de production des résultats et une fonction formative auprès des professionnels engagés dans l'activité de recherche.

D'abord, nous présenterons à grands traits le contexte social de la recherche, son objet, sa méthodologie et son cadre théorique afin de situer nos propos. Dans un second temps, nous définirons les termes " recherche collaborative et finalisée " et présenterons le dispositif mis en œuvre, qui représente lui-même un résultat de cette recherche, et qui comprend un dispositif d'analyse collective, un dispositif de co-pilotage du projet et un dispositif de transfert des résultats, simultanés et interdépendants. Enfin, nous interrogerons les aspects spécifiques du transfert liés à l'adressage dans la communication des résultats : quand la recherche est occasion de réalisation d'une thèse, comment construire des résultats de recherche dont les professionnels peuvent se saisir et qui revêtent un intérêt scientifique ? Le chercheur est-il condamné, dans ses efforts d'adaptation et son souci de reconnaissance, à l'écartèlement entre les communications qui s'adressent au monde académique, et celles qui s'adressent aux professionnels et au monde profane ?

Dans et de la recherche, les policiers exigent toujours plus de simplicité et de concision à l'oral comme à l'écrit, et sont en attente d'un résumé simple de " résultats concrets qui leur parlent " et de préconisations, voire de recettes pour la formation. Le dispositif présenté se voulait pouvoir répondre à certaines de ces attentes et difficultés, force est de constater que de nombreuses

*Intervenant

difficultés persistent, et que les réponses toutes faites sont absentes. Par contre, de nombreuses questions émergent.

Question transversale commune

Comment la question de la fonction d'adressage a-t-elle émergé dans le cours de la recherche ?

Au-delà de l'attendu de transfert, les démarches d'analyse de l'activité et d'intervention en mode projet dans l'organisation nous ont conduit à définir les finalités du projet et la fonction recherche. De la formation du public au sens de Dewey à une transformation significative du monde dans les champs de pratiques : les effets-recherche, des questions d'objet, d'enjeux et d'activité.

Bibliographie

BARBIER, J-M. (2013). Vécu, élaboration et communication de l'expérience. In Barbier, J-M. & Thievenaz, J. (dir). Le travail de l'expérience. Paris : L'Harmattan.

BARBIER, J-M. (2009). Voies pour la recherche en formation. Éducation et didactique, vol 3 (3), 120-129.

BOURGEOIS, E. & CHAPELLE, G. (dir.). (2006). Apprendre et faire apprendre. Paris : P.U.F.

BRUNER, J. (2015). Car la culture donne forme à l'esprit. Paris : Retz. (Original work published 1990).

DESGANIEZ, S., BEDNARZ, N., LEBUIS, P., POIRIER, L. & COUTURE, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. Revue des Sciences de l'Education, 27 (1), 33-64.

DEWEY, J. (2011). Expérience et éducation. Paris : Armand Colin. (Original work published 1916).

DEWEY, J. (2010). Le public et ses problèmes. Paris : Gallimard. (Original work published 1990).

LESNE, M. (1977). Travail pédagogique et formation d'adultes : éléments d'analyse. Paris : P.U.F.

LIEVRE, P. & RIX-LIEVRE, G. (2011). Pratiques de coordination d'un collectif informel en situation extrême : une étude de cas " ancrée " au Groenland. Management et avenir, 41 (1), 449-471.

PERRENOUD, P. (1997). Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école. Pédagogie collégiale, 10 (3), 5-16

Mots-Clés: transfert des résultats, adressage, expérience, enjeux, valorisation de la recherche

L'expérience collective des policiers : une affaire d'enjeux collectifs dans l'activité de travail

Myriam Leonard * ¹

¹ Centre de Recherche sur la Formation (CRF) – Conservatoire National des Arts et Métiers [CNAM] : EA1410, ENSTA Bretagne – 2, rue Conté 75003 Paris, France

Cet article présente les résultats d'une recherche en Sciences de l'Education, financée par le Ministère de l'Intérieur et commandée au laboratoire X en vue d'engager au sein de la Police Nationale une dynamique de transformation des dispositifs de formation de la "scolarité des Gardiens de la Paix", et d'innovation dans les pratiques des concepteurs de formation et des policiers-formateurs. Cette recherche est l'occasion de la réalisation d'une thèse de doctorat en formation d'adultes. Elle a pour objet la compréhension du processus de construction de l'expérience des Gardiens de la Paix en situation de travail, mode valorisé d'apprentissage "du métier".

En France, de façon plus ou moins marquée mais permanente dans son histoire, l'institution policière a cherché à améliorer les relations entre police et population, faisant injonction au monde de la formation de résoudre ce "problème", invitant au développement des compétences relationnelles et à la formalisation toujours plus précise du code de déontologie et des discours prescriptifs relatifs à l'activité de travail. Mais aujourd'hui, face aux "évolutions rapides de la société" que les policiers analysent comme l'évolution d'une "population de plus en plus hostile vis-à-vis de sa police", et face aux nouvelles "menaces" qui émergent, notamment les risques d'attaques terroristes, l'organisation policière s'engage dans un mouvement de professionnalisation continue et durable de ses agents. De nouveaux enjeux apparaissent dans l'activité de travail mais aussi dans le monde de la formation policière, notamment à travers l'évolution des publics d'élèves-gardiens en formation initiale, de plus en plus âgés et expérimentés, dont l'expérience déjà construite représente souvent une expérience – obstacle à l'apprentissage.

A partir de concepts issus des recherches en ergonomie (activité prescrite et activité réelle, dimensions productive et constructive de l'activité, image opérative) et des recherches en formation d'adultes sur les champs de pratiques professionnelles, nous avons réalisé une analyse de l'activité en prenant appui sur la grille de lecture de l'activité proposée par J.M. Barbier et la notion d'en-jeu proposée par R. Wittorski. De la philosophie de J. Dewey, nous retiendrons l'idée de continuité qui caractérise l'expérience, et des travaux d'A. Zeitler, le lien entre expérience et apprentissages interprétatifs.

D'inspiration ethnographique au départ, la méthodologie mise en œuvre est elle-même un des résultats de recherche : elle s'est construite via la mise en place d'une équipe-projet, groupe de travail composé de chercheurs et de policiers, qui conduit et produit la recherche, et assure le "transfert des résultats de recherche" en direction des professionnels. Plusieurs centaines d'heures d'observation ont été réalisées au sein des collectifs de travail, en patrouille ou au commissariat lors des vacations journalières des Gardiens de la Paix, mais aussi en formation. Des entretiens auprès de policiers volontaires ont été conduits en amont des observations. Des entretiens collec-

*Intervenant

tifs (y compris réflexifs) ont été menés dans le cours de l'activité observée, le chercheur invitant également les professionnels à commenter à haute voix la façon dont ils interprètent collectivement le monde environnant et prennent la décision collective et négociée d'intervenir sur la voie publique, d'aller " au contact ".

Après avoir présenté le contexte de la recherche, ses enjeux, ses appuis conceptuels et le dispositif méthodologique, nous présenterons une partie des résultats qui portent sur l'activité policière, sa performance et ses caractéristiques, et sur la façon dont se construit l'expérience dans l'activité réelle à travers certains actes posés, considérés comme des actes sensibles, susceptibles d'intéresser à la fois les champs de la recherche, de la formation, et du travail policier. Nous tenterons de montrer comment l'expérience construite dans l'activité réelle est d'abord une expérience collective plutôt qu'une expérience individuelle, et comment les Gardiens de la Paix dessinent, dans le cours de leur activité d'interprétation continue du monde, l'image collective d'une configuration d'enjeux dans l'activité qui préside aux choix d'intervenir ou non sur la voie publique et conditionne les modalités d'intervention. Ces enjeux sont éprouvés, dans un vécu partagé d'enjeux collectifs qui émergent dans un espace, un collectif de travail, une activité en cours. Cette dimension des enjeux dans l'activité constitue une part de la construction de l'expérience professionnelle policière " sur le terrain ", en contraste des situations simulées vécues en séance de formation, dont est souvent absente cette dimension des enjeux, dans laquelle sont pourtant plongés quotidiennement les professionnels.

Question transversale :

Quand le chercheur intervient sur le terrain des professionnels, quels sont les en-jeu qui émergent dans le processus de construction de l'objet de recherche, dont la négociation continue entre chercheurs et professionnels conditionne directement les résultats de la recherche ? Cette négociation a permis la réflexion autour de la dimension des enjeux dans l'activité dans laquelle sont plongés les policiers en action, gardiens ou formateurs, et qui constitue un des résultats de la recherche.

Bibliographie :

Albarelo, L., Barbier, J-M., Bourgeois, E. & Durand. M. (2013). Expérience, activité, apprentissage. Paris : P.U.F.

Barbier, J-M. (2011). Vocabulaire d'analyse de l'activité. Paris : P.U.F. pp. 25-26

Brousseau, G. (1998). Théorie des situations didactiques. Grenoble : La Pensée Sauvage. (pp. 115-160)

De Valkeneer, C. et Francis, V. (2007). Manuel de sociologies policières. Bruxelles : De Boeck et Larcier

Dewey, J. (2011). Expérience et éducation. Paris : Armand Colin.

Leplat. J. (1997). Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique. Paris : P.U.F.

Lesne, M. (1977). Travail pédagogique et formation d'adultes : éléments d'analyse. Paris : P.U.F.

Lièvre, P. et Rix-Lièvre, G. (2011). Pratiques de coordination d'un collectif informel en situation extrême : une étude de cas " ancrée " au Groenland. *Management et avenir*. 2011/1 (no 41).

Meyer, M. (2010). Copwatching et perception publique de la police. L'intervention policière comme performance sous surveillance. *ethnographiques.org*, Numéro 21 - novembre 2010 [en ligne].

Ochanine, D. (1981). L'image opérative. Actes du séminaire 1-5 juin 1981. Paris : Universsité de La Sorbonne.

Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*. (138). Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation.

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

Zeitler, A. (....). (2013). Les apprentissages interprétatifs, entre stabilité et évolution de l'expérience.

In Barbier, J-M. et Thievenaz, J. (2013). Le travail de l'expérience. Paris : L'Harmattan

Mots-Clés: expérience collective, activité, enjeux dans l'activité, formation d'adultes, police

Apprentissage du français dans un paysage pluriculturel et plurilingue. Pour une didactique de la globalité plurielle.

Brigitte Lepez * ¹

¹ THéodile-CIREL EA-4354 – uniiversité Lille3 – Université Lille3 Villeneuve d'Ascq 59, France

L'hypothèse de départ de ce projet de recherche en cours est que les problèmes d'apprentissage d'une langue étrangère trouvent en partie leur origine dans la relation particulière qu'entretient l'étudiant avec la langue-culture cible.

Ainsi, le manque de performances dans l'apprentissage du français au Maroc, n'est pas uniquement à rechercher dans la qualité du système éducatif public marocain ; il s'explique aussi sans doute dans la relation que l'étudiant a construite, au fil de ses apprentissages et expériences avec la langue-culture, voire son positionnement identitaire.

Il s'agit de conceptualiser l'enseignement aux langues dans sa globalité plurielle et de prendre en compte toutes les dimensions qui en modalisent la mise en œuvre dont notamment l'ancrage culturel, historique voire politique, les représentations personnelles et collectives, la nature des activités pédagogiques proposées...

Le principe fondateur de cette démarche plurielle est de considérer que l'apprentissage des langues est la résultante des interactions complexes entre les savoirs, savoir-faire, savoir être savoir apprendre académiques et socialisées dans le vécu d'un sujet unique.

Notre contribution présente donc un projet à objectif pédagogique qui s'appuie sur un projet de recherche exploratoire en didactique des langues des cultures et qui a pour vocation d'appréhender le problème d'apprentissage du français à partir du vécu de l'étudiant, de ses représentations et de son expérience d'enseignement-apprentissage de cette langue culture dans le système éducatif marocain et la société marocaine.

. Il s'agit donc, dans un premier temps, d'observer, de récolter et d'analyser les données pour essayer d'explicitier les problèmes d'apprentissage puis d'évaluer l'impact de ces expériences singulières et collectives sur les résultats.

Suite à cette étude, on peut envisager de mettre en place un dispositif personnalisé, adapté au profil de chaque étudiant, afin de reconstruire un rapport responsabilisé à la formation au français, et redonner confiance dans les compétences d'apprentissage et de resituer l'enseignement apprentissage dans un rapport pacifié, harmonisé et productif, avec les langues cultures en présence. La question sera de savoir comment reconfigurer la formation au français dans une didactique plurielle du plurilinguisme et pluriculturalisme responsabilisée et assumée.

Les outils de recherche sont essentiellement les entretiens semi-guidés ainsi que le journal d'apprentissage qui nous permettent de suivre pas à pas les évolutions, les interrogations, les représentations, les obstacles, les réussites, les retours en arrière, la distance et la proximité ... et de mieux

*Intervenant

appréhender les stratégies d'apprentissage mises en place par rapport aux activités proposées, en classe et hors classe dans une approche actionnelle et interculturelle.

Le principe fondateur de cette démarche plurielle est de considérer que l'apprentissage des langues est la résultante des interactions complexes entre les savoirs, savoir-faire, savoir être savoir apprendre académiques et socialisées, dans une expérience unique.

Le chercheur s'interrogera aussi sur son propre cheminement par rapport à la question de recherche ainsi que sur ses démarches.

BIBLIOGRAPHIE Provisoire

BELHAJ, A., (2013). Didactique interculturelle et enseignement du français langue étrangère à l'université marocaine. Casablanca, faculté des Lettres et des Sciences humaines, El jadida, Maroc.

COSTE, D., MOORE, D., ZARATE, G., (1998). " Compétence plurilingue et pluriculturelle ", Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, Le français dans le monde, recherches et applications, Paris, Hachette, p. 8-65

CYR, P., GERMAIN, C., 1998, Les stratégies d'apprentissage, CLE international, Paris

Defays, J.M., Englebert, A., et al., (2009). " Principes et typologies des discours universitaires ". In Les discours universitaires : formes, pratiques, mutations, L'Harmattan.

Delcambre I. et Jovenet, A-M. (dirs), (2002). Lire-écrire dans le supérieur. Spirale n°29, [en ligne] <http://spirale-edu-revue.fr/spip.php?rubrique62>.

De Ketele, J-M (2010). " La pédagogie universitaire : un courant en plein développement ". In Revue française de pédagogie, 172, p. 5-13.

KRAMSCH, C., (1993). Context and Culture in language learning, Oxford, Oxford University Press.

Parpette, C., Mangiante, J.M. (coord.) (2010). Le Français dans le monde, Recherches et applications, 47, Faire des études supérieures en langue française, Clé international.

Pollet, M.-C., (2001). Pour une didactique des discours universitaires, Bruxelles, De Boeck.

PUREN, C., (2002). " Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle " Les langues modernes, août-septembre-octobre, p. 55-71.

ZARATE, G., LEVY, D., KRAMSCH, C., (coord.), (2008). Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme, Paris, Editions des Archives Contemporaines.

Mots-Clés: représentations, didactique des langues, cultures, plurilinguisme, pluriculturalisme, identité culturelle, approche actionnelle et interculturelle

Avoir un regard critique sur les supports d'enseignement : un trait de compétence dont l'importance se détériore...

Laurence Leroyer * ¹

¹ CERSE – Université de Caen Basse-Normandie – France

La question des ressources à partir desquelles les enseignants élaborent leur travail, en particulier les activités, donc aussi les supports de celles-ci, dans lesquelles ils engageront leurs élèves à des fins d'apprentissage, est une question d'actualité dans les recherches en éducation, en France comme ailleurs (Gueudet & Trouche, 2010 ; Remillard et al., 2009 ; Reverdy, 2014). Le projet ReVEA, retenu comme projet ANR en 2013, en est un exemple.

” Une tâche centrale des enseignants est de concevoir, rechercher, sélectionner, modifier, recomposer les ressources qu'ils présentent à leurs élèves et qui servent de support à leurs activités, mais aussi qu'ils partagent ou mutualisent avec leurs collègues. [...] Ce travail des enseignants sur les ressources, leurs sélections et leurs transformations, caractéristique de la liberté pédagogique qu'ils exercent est essentiel dans la qualité des enseignements. Son analyse constitue un enjeu majeur pour la compréhension du système éducatif et de ses évolutions. ” (Premières lignes du descriptif du projet ANR-ReVEA, consulté le 02-10-2015).

Dans le questionnaire que nous utilisons, nous avons introduit un item caractérisant ce trait de compétence : ” Être enseignant, pour vous, c'est avoir un regard critique sur les supports d'enseignement utilisés pour la classe (manuels, logiciels, blogs, facebook, wikipédia, tablettes numériques, sites ressources) ”

Nous examinerons, pour chacune des trois passations de l'enquête, la place occupée par cet item dans les représentations des professeurs des écoles auprès desquels nous avons travaillé, tant du point de vue de l'importance qu'ils y portent a priori que dans la perception qu'ils ont de la construction effective de cette compétence. Nous entendons par place aussi bien le rang que ce trait de compétence occupe dans la liste que nous avons établie (rang qui reste stable) que son statut dans des réseaux de sens que l'analyse statistique implicative nous permet de mettre en évidence (d'une position stratégique en 2007, 2012 à une position marginale en 2015).

Les résultats posent clairement la question de la place qui est accordée (par les formateurs) et attribuée (par les formés), au travail de cette compétence dans la formation.

Regard réflexif sur la question de recherche : Comprendre pour proposer

Nous porterons un regard particulier sur la pertinence de l'outil utilisé qui permet d'aller au-delà d'une analyse statistique ” à plat ” et révèle la ” disqualification ” de ce trait de compétence au fur et à mesure des passations alors que nous pensons que sa place devrait, au contraire, être de plus en plus centrale.

Références bibliographiques

*Intervenant

Gueudet, G. & Trouche, L. (dir.). (2010). Ressources vives, le travail documentaire des professeurs en mathématiques. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Remillard, J., Herbel-Eisenmann, B. & Lloyd, G. (eds.). (2009). Mathematics Teachers at work, Connecting Curriculum Materials and Classroom Instruction. New York : Routledge.

Reverdy, C. (2014). Du programme vers la classe : des ressources pour enseigner, Dossier de veille de l'IFE, no 96, novembre 2014, IFE, ENS Lyon.

Mots-Clés: Ressources professionnelles, supports d'enseignement, professeurs des écoles, formation des enseignants.

Quels usages des concepts de la didactique clinique en formation ?

Denis Loizon * ¹

¹ Institut de recherche sur l'éducation : Sociologie et Economie de l'Education (IREDU) – Université de Bourgogne : EA7318, Université de Bourgogne – Pôle AAFE - Esplanade Erasme BP 26513 21065 DIJON Cedex, France

Responsables du symposium

Denis LOIZON, Université Bourgogne Franche Comté : denis.loizon@u-bourgogne.fr

Pablo BUZNIC-BOURGEACQ, Université de Caen : pablo.buznic-bourgeacqunicaen.fr

Marie-France CARNUS, Université Toulouse Jean Jaurès : marie-France.carnus@univ-tlse2.fr

Question centrale posée aux chercheurs

Quelle " utilisation " de la didactique clinique en formation ?

Modalités de fonctionnement

Exposé introductif par les responsables du symposium pour replacer les questions posées dans leur contexte d'émergence (développement de la didactique clinique, liens avec la didactique, masterisation des formations).

Présentation des différentes communications sur la base d'un exposé de 10 à 15' puis échanges entres entre les communicants et les auditeurs (durée prévue 20 à 30 minutes).

Synthèse et clôture du symposium par les responsables du symposium.

Questionnement

La didactique clinique est un champ de référence en didactique relativement récent (Carnus, Terrisse, 2013) qui combine deux approches complémentaires, l'une didactique et l'autre psychanalytique, pour rendre compte des évolutions de la transmission du savoir depuis son origine jusqu'à son apprentissage par les élèves. À l'intérieur de ce champ, de nombreux travaux ont pris pour objet d'étude le sujet enseignant en essayant de mieux comprendre l'épistémologie professionnelle des enseignants (Brousseau, 1998) avec la transmission de leur savoir personnel. D'autres moins nombreux se sont davantage intéressés à la question des apprentissages chez les élèves (Sauvegrain, Terrisse, 2003). Enfin, les travaux plus récents s'intéressent au rapport au savoir (Jourdan, 2013 ; Vincent, Carnus, 2015)) et au rapport à l'épreuve des enseignants (Brousais, Jourdan, Savournin, 2013).

À partir du postulat central de la didactique clinique qui pose que le sujet est divisé, assujetti et singulier, certains analyseurs des pratiques comme le " sujet supposé savoir ", le " déjà-là

*Intervenant

” (Carnus, 2001), la ” conversion didactique ” (Buznic et al., 2008), ou encore ” la Référence ” (Heuser, 2009), sont mobilisés dans les analyses des chercheurs. Les recherches actuelles dépassent largement le cadre initial de la discipline Éducation Physique pour s’intéresser à d’autres disciplines scolaires ou d’autres domaines comme celui de l’éducation à la santé (Léal, 2012).

Ces analyseurs autorisent un nouveau regard sur les pratiques enseignantes et conduisent à l’élaboration de vignettes didactiques cliniques mettant en évidence, au cas par cas, la part d’insu à l’œuvre dans l’enseignement. Au-delà de l’acteur rationnel que l’institution universitaire souhaite former, il nous semble important d’intégrer en formation la dimension subjective que propose la didactique clinique.

A l’interface de la recherche en didactique et de la formation des enseignants, ce symposium apportera des éléments de réponse aux questions suivantes : quelle(s) utilisation(s) possible(s) en formation de certains concepts de la didactique et/ou de la didactique clinique ? Qu’apportent-ils comme éclairage à l’analyse des pratiques ? Quelles questions posent-ils aux chercheurs qui les utilisent ? Au-delà de la singularité des cas étudiés, Quels invariants peut-on extraire afin de généraliser certains résultats ?

Ainsi, seront présentés et mis en débat :

- la transposition didactique et la conversion didactique,
- le rapport au savoir et le déjà-là décisionnel,
- la référence et la zone de rencontre,
- les filtres personnels.

Perspectives

Au regard des questions actuelles posées par la formation, avec une intégration plus importante des travaux de recherche, que peut apporter la didactique clinique à la compréhension des pratiques enseignantes, mais aussi à la compréhension des pratiques de formation ?

Contributions du symposium

- Buznic-Bourgacq Pablo (Université Caen) : Origines expérientielles et dimension subjective des processus transpositifs : usages en recherche et en formation des enseignants de la problématique de la conversion didactique.
- Carminatti Nathalie (Université d’Orléans): L’auto positionnement, une mise en œuvre de l’émergence du subjectif. Un exemple en Master Enseignement, Éducation et Formation EPS.
- Carnus Marie-France (Université Toulouse) : De l’usage du concept de ” déjà-là décisionnel ” en formation d’enseignants. Une nouvelle voie à explorer : la confrontation avec soi-même.
- Gomez Carole & Léal Yves : Analyse didactique clinique de la polyvalence dans le premier degré : de la classe à la formation continue.

- Loizon Denis (Université Bourgogne Franche-Comté) : Le rapport à l'activité sportive : un filtre singulier de l'activité didactique de l'enseignant d'EPS.

Bibliographie

Brousseau G. (1998). Théorie des situations didactiques. Recherches en Didactique des Mathématiques. Grenoble : La Pensée sauvage.

Brossais. E, Jourdan, I. & Savournin, F. (2013). L'activité enseignante à l'aune du rapport à l'épreuve. In M-F Carnus & A. Terrisse (Eds.). Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question (pp. 92-103). Paris : Éditions EPS.

Buznic P., Terrisse A., Lestel G. (2008). Expérience personnelle et expérience professionnelle dans l'enseignement de l'EPS : deux études de cas contrastés en didactique clinique. Education et didactique (2/3). Rennes.

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

Jourdan I. (2013) Rapport au savoir et " Je professionnel, entre évolution et permanence : une étude de cas longitudinale d'un professeur d'EPS sur 10 ans, in M.-F. Carnus et A. Terrisse (sous la direction de), Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question (pp. 61-69). Paris : Éditions EP.S.

Heuser F. (2009) Du savoir enseigné en EPS au savoir de référence de l'enseignant. Étude didactique clinique en karaté. In A. Terrisse , M.-F. Carnus, Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs ? (pp. 133-144). Bruxelles : Édition De Boeck Université.

Léal Y. (2012) L'éducation à la santé dans un enseignement polyvalent. Une étude de cas contrastée en didactique clinique à l'école élémentaire. Thèse de doctorat de 3e cycle en Sciences de l'Éducation, Université Toulouse II-Le Mirail, Toulouse, document non publié.

Sauvegrain J.-P., Terrisse A. (2003) Analyse de la décision d'élèves à l'épreuve du combat : une étude de cas dans un cycle de lutte en EPS. In C. Amade-Escot, Didactique de l'éducation physique, état des recherches (pp. 339-366). Paris, Éditions Revue EPS.

Vincent V., Carnus M.-F. (2015) Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement. Enjeux, richesse et pluralité. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Mots-Clés: clinique, didactique, formation, savoirs, sujet

L'EDUCATION POUR LE TRAVAIL EN SANTE

Pierre-Alain Lollia * ¹

¹ EA356 AIX-MARSEILLE UNIVERSITE (ADEF AMU) – Aix-Marseille Université - AMU : EA356, Université des Antilles-Guyane : EA5438 – Aix-Marseille Université 32 re Eugène Cas, 13004 MARSEILLE, France

Dans le monde du travail, les dispositifs de prévention ne prennent en compte que les risques liés à l'activité professionnelle. Ce du fait des enjeux et du coût tant sur le plan humain que sur le plan économique. La réglementation est contraignante pour les employeurs et complexe pour les acteurs. Néanmoins pour la prévention des atteintes à la santé non liées à l'activité, il n'y a aucun dispositif, d'autant que les mêmes effets sont constatés tant au niveau du coût que de l'organisation du travail.

La question de départ est; "Selon quelles modalités mettre en place des actions d'éducation à la santé dans le monde du travail, au sens du travail en santé? Ceci par delà les obligations réglementaires en matière de santé au travail."

Nous abordons cette question par un travail de recherche au sein des SSIAD (Service de soins infirmiers à domicile) où le responsable d'entité a un parcours professionnel singulier, étant dans une posture qui lui impute plus un genre professionnel qu'une identité professionnelle. La revue bibliographique n'est pas exhaustive car très orientée sur les questions et travaux d'éducation à la santé avec très peu d'approche par le travail. L'enquête exploratoire nous a permis d'identifier le paradoxe de santé chez des professionnels de santé qui ont des comportements pas très favorables à leur propre santé. Ainsi les responsables d'entité, qui doivent non seulement s'assurer de la qualité de la prise en charge des patients par les personnels, se trouvent devant une problématique qui est la prise en compte du paradoxe de santé identifié chez les personnels, pour la mise en place d'actions d'éducation à la santé. En quoi cette approche impacterait les comportements des personnels pour le travail en santé et la santé au travail?

Nous nous trouvons dans un contexte où les responsables d'entité, dans leur posture de dirigeant, doivent donner l'exemple(TORES), centrer la démarche de prévention santé sur les personnels au préalable des patients, ce dans une transparence qui favorise le dialogue social. La mise en application de ces valeurs soulève la question des représentations sociales dans le contexte du travail. Pour ce faire nous convoquons le champ de la clinique du travail (Clot, Lhuillier, Dejours, Molinier) pour l'angle du genre professionnel comme un processus souscrit par le parcours des responsables d'entité, ainsi que le champ des représentations sociales (Abric, Jodelet, Moscovici) pour la question des représentations de la santé et de l'approche conative de l'engagement à l'acte. Cette complétude des théories nous permet d'être dans un processus laminaire de construction de l'objet de la recherche, afin de mieux appréhender les caractéristiques de l'activité des responsables d'entité et des personnels.

La méthode de recherche s'appuie sur des entretiens selon le concept des entretiens semi-dirigés couplé à la technique de l'association libre ou des chaînes associatives pour les représentations. Nous recueillons les données du parcours professionnel de chaque responsable d'entité, afin de

*Intervenant

dégager les différents profils et comprendre leur impact ou interaction sur la conation et le sens donné aux actions d'éducation à la santé pré-conçues par les responsables d'entité. Pour mieux comprendre l'interaction qu'il y a entre le contexte, les représentations et les comportements, nous étendons l'échantillon à une aide-soignante et une infirmière dans chaque SSIAD.

Les données recueillies nous montrent qu'il y a deux approches différentes qui rejoignent les représentations de la population en matière de prévention santé et de démarche conative pour la sauvegarde du capital santé. En ce sens que ces données font appel à des théories élaborées sur les comportements et le mécanisme représentationnel en matière de pistes de solution. En d'autres termes les théories de l'externalité en matière de solution sont aussi, voire plus prise en compte que le concept de l'internalité. Donc en toile de fond d'un conflit de critère, qui doit être nourrit pour exploiter la zone de développement potentiel des personnels selon CLOT, il y a un enjeu fondamental en matière de positionnement comme acteur de leur propre santé, les extirpant de leur posture d'agent. Les actions d'éducation à la santé qui seraient mises en place s'inscriraient donc dans ce processus de développement et d'acteur, tandis que les actions basées sur l'externalité proposées par la hiérarchie viendraient comme une récompense sur fond de jugement de gratitude, les maintenant ainsi dans cette posture d'agent. Il ne s'agit pas là de faire ou de conseiller un quelconque choix de la part du chercheur, mais de caractériser la démarche pour bien situer et cadrer les objectifs et les critères de chaque action. Le regard réflexif porté à la question de départ pour cadrer avec le thème transversal du congrès prend en compte le parcours du chercheur en tant que professionnel de santé, d'animateur de prévention et de formateur ainsi que la question de l'efficacité des actions qui, à l'évaluation, ne donnaient pas de résultats satisfaisants en matière de changement de comportement.

La réflexion sur le questionnement de ce que nous cherchons se cible plus sur les enjeux liés à l'éducation à la santé dans le monde du travail que véritablement sur les modalités. Néanmoins, ces modalités impactent les enjeux car il font appel à la théorie de la communication engageante (Joule-Beauvois), des théories de l'apprentissage, de l'andragogie et des mécanismes formationnels par les expériences (Charlier). La notion de santé au travail évolue dans un contexte sociétal où l'espace de travail est devenu un lieu de vie et plus tout simplement un espace d'activité utile socialement. Introduire la notion de travail en santé fait sens par ce fait, ce qui contribue au développement de l'homme, situe l'entreprise dans sa RSE (Responsabilité sociale et sociétale d'entreprise) pour favoriser l'émergence de véritables acteurs soucieux de préserver leur santé, celle du collectif et surtout avoir un impact sur la société et l'environnement et donc sur le futur. D'autres auteurs du champ de la psychologie sociale notamment sont convoqués à l'analyse des données afin que ce travail contribue à émettre des axes et pistes de recherches en matière de prévention santé pour tous, dans un souci de contextualisation. Le profil et les compétences des intervenants seront à explorer pour un savoir agir selon des critères d'efficacité et de quête de résultats efficaces. Ceci eu égard à la forte variabilité des acteurs qui ont des comportements liés à leur contexte de travail, à leurs représentations sociales et surtout à leurs expériences de vie et de santé (Piaget).

BIBLIOGRAPHIE:

ABRIC, J. (1999). Les représentations sociales. Paris: L'Harmattan.

CHARLIER, E. (2013). Expériences des adultes et professionnalités des formateurs. Bruxelles, De Boeck

CLOT, Y. (2010). Le travail à cœur, Pour en finir avec les risques psychosociaux. Paris: La Découverte.

DEJOURS, C. (1993). Travail, usure mentale. Paris: Bayard.

DESCHAMPS, J.-C., & MOLINER, P. (2012). Des processus identitaires aux représentations sociales. Paris: Armand Colin.

JOULE, R.-V. (2015). La communication engageante. Marseille: Séminaire AMU.

TORRES, O. (2012). La santé du dirigeant. Bruxelles: De Boeck.

Mots-Clés: santé, travail, éducation, comportement, formation

A l'aube de l'entrée dans le métier d'instituteur primaire, à quoi (se) préparer? Regards croisés des étudiants et de leurs formateurs à propos des difficultés anticipées

Marc Labeau ^{*† 1}, Agnes Deprit ^{* ‡ 2}, Eveline Zuanon ^{*}

², Olivier Maes ^{*}

2

¹ Institut Supérieur Galilee (ISPG) – Belgique

² Haute école Louvain en Hainaut (Helha) – Belgique

Le passage du statut de l'étudiant à celui du professionnel enseignant est relevé comme difficile par de nombreux chercheurs. Nault (1999) parle du choc de la réalité vécu par les novices au moment de l'entrée dans le métier. En Belgique, le taux de sortie du métier est d'environ 25% pour les instituteurs primaires (Delvaux et al., 2013).

Outre les conditions précaires des premiers emplois (intérim irréguliers, attente, instabilité), les tâches peu gratifiantes laissées aux nouveaux engagés, il s'agit aussi, pour l'enseignant débutant de s'insérer dans l'organisation de l'école, de savoir "faire classe" et de résister émotionnellement (Mukamurera et al., 2013) : entrer dans le métier n'est pas simple. Les institutions de formation des enseignants sont conscientes de cette transition difficile et s'interrogent sur leur rôle et la manière dont elles pourraient préparer les futurs diplômés à l'insertion professionnelle. Le curriculum de formation est-il en adéquation avec les besoins des futurs enseignants ? Les forme-t-on à l'ensemble des tâches qu'ils devront développer sur le terrain ? Y a-t-il un décalage entre les compétences que les formateurs souhaitent développer chez les étudiants et qu'ils estiment nécessaires dans l'exercice du métier et les besoins que ces mêmes étudiants perçoivent comme étant utiles pour dépasser les difficultés qu'ils rencontreront sur le terrain ?

A la suite d'une recherche menée auprès des enseignants du secondaire inférieur (Biémar et al., 2016), cette communication vise à confronter les perceptions des étudiants du primaire à celles de leurs formateurs pour identifier les difficultés relevées et les ressources "utiles" fournies ou pas en cours de formation initiale.

Les données récoltées par enquêtes et focus groups auprès d'étudiants de différents instituts belges de formation initiale mais aussi de leurs formateurs seront catégorisées au départ de deux cadres théoriques, l'un distinguant trois dimensions caractérisant le concept d'insertion professionnelle : la socialisation, la transformation identitaire et la professionnalisation (Voz, 2013); l'autre constituant un référentiel du métier d'instituteur primaire (Van Nieuwenhoven et al., 2014).

*Intervenant

†Auteur correspondant: marc.labeau@galilee.be

‡Auteur correspondant: agnes.deprit@helha.be

Les auteurs tenteront d'apporter des réponses originales et de dégager quelques pistes prometteuses pour améliorer la préparation à l'insertion professionnelle dès la formation initiale. Ils questionneront aussi la convergence entre attentes et visées de formation.

Regard réflexif

Notre recueil de données s'inscrit dans le cadre d'une recherche collaborative qui rassemble des chercheurs et des formateurs d'enseignants qui souhaitent interroger ensemble les acteurs de terrain pour mieux comprendre la problématique de l'insertion des enseignants débutants. Trop souvent les données de la recherche ne percolent pas au sein des pratiques et dans l'autre sens, le contexte n'est pas suffisamment pris en compte par les chercheurs. Ce projet de travail conjoint permettra-t-il d'apporter une réflexion utile à notre problématique ?

Références

Biémar, S., Deprit, A., Kinet, A., Salamon, A.-J., Van Nieuwenhoven, C., Vifquin, J.-M., Voz, G. & Zuanon, E. (2016). Regards croisés d'étudiants et d'enseignants sur la formation initiale en Belgique francophone. In C. Van Nieuwenhoven et M. Civicini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant. Préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (pp. 15-36). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S. et Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone: trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Cahiers de recherche du Girsef*, 92, p.1-156.

Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M., Ndoreraho, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, e-299, p.13-35.

Nault, T. (1999). Éclosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans J.-C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 139-159). Bruxelles : De Boeck Université.

Voz, G. (2013). Entrer dans la profession d'enseignant : quelle(s) histoire(s)! Rapport de la première année de recherche. Liège : Haute École Libre Mosane, catégorie pédagogique.

Van Nieuwenhoven, C., Collonval, P., Deprit, A., Féry, M., Maes, O., Monville, B.,... Zuanon, E. (2014). *Photographie du métier d'instituteur primaire*. Bruxelles : SeGEC/FédESuC.

Mots-Clés: formation initiale – instituteurs primaires – préparation à l'insertion professionnelle – formation des enseignants

Enseigner l'interculturel

Moira Laffranchini Ngoenha * ¹, Denis Gay * ^{† 2}

¹ Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud, Lausanne, Suisse (HEP-VD) – Av. de Cour 33 1014 Lausanne, Suisse

² Ex Université de Lausanne (UNIL) – Dorigny-Lausanne, Suisse

Introduction

L'hétérogénéité culturelle à l'école s'est accrue ces dernières décennies. La CDIP (Conférence Suisse des Directeurs Cantonaux de l'Instruction Publique) reconnaît l'importance de l'interculturalité dans la formation des enseignant.e.s et dans les pratiques professionnelles (Lanfranchi, Perregaux, Thommen, 2000, Dossier 60, CDIP). Ainsi la pédagogie interculturelle a été introduite dans les formations en Suisse et ses concepts ont été renouvelés (Dervin 2010, Gajardo, Dervin, Lavanchy 2011, Ogay, Edelmann 2011,...). Les enseignant.e.s de tous les niveaux de formation sont tenus de pratiquer un enseignement respectueux de la diversité culturelle et linguistique et à garantir une égalité des chances et une équité dans les apprentissages. C'est dans ce contexte que nous formons les futur.e.s enseignant.e.s en pédagogie interculturelle.

Contextualisation

Dans le cadre de la formation continue de la HEP-BEJUNE (Haute Ecole Pédagogique des Cantons de Berne, Jura et Neuchâtel) à Bienne en Suisse, nous avons donné un cours-séminaire d'une journée intitulé " Développer la gestion pédagogique d'une classe multiculturelle ", lequel s'inscrivait dans le module " Enseigner en milieu interculturel ".

Afin d'instaurer un dialogue avec les enseignant.e.s participant au cours-séminaire, mais surtout de mieux cerner leur préoccupations et pouvoir y apporter des réponses ciblées, nous leur avons demandé de nous envoyer à l'avance " une situation scolaire concernant l'interculturel ". A dessein, notre consigne est restée allusive, en vue de ne pas induire de réponses. En tant que formateurs d'enseignants, nous étions justement intéressés par la manière dont les enseignant.e.s problématisent ces situations en terme d'interculturel.

Nous avons donc récolté une vingtaine de situations écrites qui ont été par la suite travaillées en groupes et puis discutées et analysées d'un point de vue anthropologique et spécifique à la pédagogie interculturelle.

Objectifs de recherche

Au-delà ce travail de formation continue, notre recherche se focalise sur l'analyse des pratiques d'enseignement à deux niveaux : tout d'abord pour le maître ou la maîtresse, primaire ou secondaire, qui doit gérer une classe interculturelle, intégrer des élèves nouveaux arrivés, souvent allophones, issus de culture et de religion autre que celle de la région ou du pays d'accueil, au parcours migratoire parfois bien surprenant aux yeux des enseignant.e.s ; et ensuite, au niveau des formateurs que nous sommes, de pouvoir développer des contenus, des stratégies, voire des solutions pour que l'enseignant développe un enseignement juste et équitable dans le respect de

*Intervenant

[†] Auteur correspondant: Denis.Gay@unil.ch

la diversité culturelle et sociale favorisant les conditions indispensables à l'apprentissage de tous les élèves de la classe.

Dans un premier temps, nous avons donc analysé la problématisation, c'est-à-dire la manière, dont les enseignant.e.s donnent du sens à ces situations interculturelles. Les résultats vont être communiqués au colloque de la SSRE à Lausanne en juin 2016.

Dans un deuxième temps, nous avons analysé les réponses que nous avons données et que nous pouvons donner à l'avenir, à ces questions : ce sont ces résultats que nous proposons de développer dans ce colloque.

Démarche de recherche

Afin de répondre aux questions des enseignant.e.s, nous avons développé trois grands axes :

- relever la grande capacité des enseignant.e.s à construire une multitude d'hypothèses concernant la situation problématique et, par conséquent, leur grande capacité à prendre en compte la complexité des situations ;
- réflexion sur les catégorisations (ethniques, nationales, religieuses,...) mobilisées d'une part par les enseignant.e.s à l'égard des élèves, d'autre part par les élèves à l'égard des enseignant.e.s. L'utilisation de ces catégorisations " culturelles " était également questionnée dans la relation formateurs-enseignant.e.s. Ceci permet d'explicitier la tension entre l'universalisme et le relativisme culturel (Ogay et Edelmann 2011). De rappeler le danger de se servir des stéréotypes, de la culturalisation et de l'essentialisme ;
- mettre en place un enseignement non-discriminant et équitable dans le respect des principes de la pédagogie interculturelle et des directives suisses en éducation (PER (Plan d'Etude Romand), CDIP, etc.).

Choix du type d'interrogation dans le thème transversal

Notre questionnement s'insère donc parfaitement dans le volet " À quelles questions cherchons-nous réponse ? Proposer " du thème transversal. Notre regard réflexif sur la question de recherche se situe par conséquent au niveau de " Comment opérer le lien entre des questions et terrains très spécifiques et les questionnements plus transversaux des acteurs ? " proposé dans l'appel à contribution.

Bibliographie

- Dervin, F. (2010). Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation. In *Recherches en Education* . Novembre, 32-42.
- Gajardo, A., Dervin, F., Lavanchy, A. (2011). "United Colors Of... Interculturel"? Usages, pièges et perspectives d'un terme plurivoque. In Lavanchy, A., Gajardo, A. et Dervin, F. In *Anthropologies de l'interculturalité*, Paris: L'Harmattan, 7-43.
- Ogay, T. et Edelmann, D. (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels: L'incontournable dialectique de la différence culturelle. In Lavanchy, A., Gajardo, A. et Dervin, F. *Anthropologies de l'interculturalité*. Paris: L'Harmattan, 47-71.

Mots-Clés: Enseignement de l'interculturel, gestion de la classe interculturelle, pédagogie intercul-

turelle, culture

Thèse financée en contexte de réforme éducative : la recherche en tension entre outil de gestion et production de savoirs épistémiques

Maïté Laflaquiere ^{*† 1}

¹ Francophonie Education Diversité (FRED) – Université de Limoges : EA6311, Institut des Sciences de l’Homme et de la Société - ISHS – Faculté des Lettres et Sciences Humaines 39E Rue Camille-Guérin 87036 LIMOGES Cedex, France

Dans le cadre d’une thèse de doctorat en Sciences de l’Education, financée par une bourse de la région Limousin, la recherche en cours interroge, au niveau local, la dimension territoriale des pratiques éducatives et pédagogiques autour des liaisons scolaires primaire-collège, collège-lycée et lycée-supérieur, avec une attention particulière aux parcours d’élèves dits ” en difficultés ”. L’objectif est de saisir la manière dont les acteurs issus de différentes institutions et à différentes échelles, pensent et agissent la notion de ” fluidité des parcours ” et les dispositifs qui y sont associés. Ainsi abordée de manière empirique, inductive et compréhensive, la recherche est basée sur des données issues d’observations, de recueil de traces écrites, d’entretiens, et discussions informelles réalisés au sein de plusieurs établissements scolaires (primaire, secondaire et supérieur) de l’académie de Limoges ainsi qu’à différentes échelles (établissement, secteur, département, académie)

La formulation du projet de thèse et l’attribution d’un financement, en juillet 2013, co’incident avec la promulgation de la loi du 8 juillet 2013 d’orientation et de programmation pour la refondation de l’Ecole. Dans ce contexte de réforme éducative, visant la mise en œuvre de dispositifs de liaison entre les différents cycles et filières, l’objet de recherche entre en résonance avec des questionnements professionnels. Ainsi, le travail de terrain est ponctué par des demandes, notamment de la part des cadres de l’Education Nationale : bilan des dossiers d’élèves entrants en 6ème, bilan des comptes-rendus des Conseil Ecole-Collège du département, demande de solutions et d’information. Il s’agit alors d’identifier ce que ces demandes produisent sur la question initiale de recherche. Dans quelle mesure les attentes des professionnels et les réponses qui y sont faites contribuent à la reformulation ou à l’affinement de la problématique de départ ? Qu’est ce que ces demandes produisent quant à la définition de l’objet de recherche, et sur le terrain, à l’évolution des dispositifs étudiés ?

Par l’analyse transversale du journal de terrain, des documents institutionnels, des entretiens et échanges de mail, les implications institutionnelles du chercheur d’une part et les dispositifs étudiés d’autre part, sont approchés de manière diachronique. Il apparait ainsi que le doctorant, par l’intérêt porté à un dispositif, peut parfois jouer un rôle de médiateur entre des acteurs et des institutions aux objectifs et logiques diverses. Sur le terrain, au-delà de sa participation à la circulation des savoirs entre différents acteurs, groupes, institution, il ” incarne ” son objet de recherche et les prescriptions qui y sont liées. Dans le même temps, le financement de la recherche interroge les liens entre une dynamique de professionnalisation de la recherche en éducation et

*Intervenant

†Auteur correspondant: laflaquiere.maite@orange.fr

l'instrumentalisation gestionnaire de ses résultats.

Bibliographie :

BOURDIEU P. (1994), *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil

JACQUES M-H. (dir.) (2016), *Les transitions scolaires. Paliers, orientations, parcours*, Rennes, PU Rennes, coll. " Des Sociétés "

LAMIHI A.; MONCEAU, G. (2002) *Institution et implication : l'œuvre de René Lourau*, Paris Syllepse.

MARTUCELLI D. (2002), " La production des connaissances sociologiques et leur appropriation par les acteurs ", *Education et sociétés*, n°9/2002/1, p.27-38

OLIVIER DE SARDAN J-P. (1995), " La politique du terrain ", *Enquête* 1 | 1995

Mots-Clés: transitions scolaires, Implication, épistémologie, circulation des savoirs, formation à la recherche

Chercheur(s) entre transaction et régulation : le Doctorat par Validation des Acquis de l'Expérience (VAE)

Pascal Lafont * ¹

¹ Laboratoire interdisciplinaire de Recherche sur les pratiques éducatives et les pratiques sociales (LIRTES EA 7313) – Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Université Paris Est Créteil – France

Résumé : Dans le cadre d'une recherche portant sur le doctorat par Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) dans le domaine de l'architecture, les chercheurs sont inscrits dans des contextes et soumis à des contraintes qui les conduisent à mettre en œuvre des mécanismes de transaction et de régulation afin de mener à bien leur recherche-action. Cette recherche a pour objectif l'analyse des référentialités et de la modularisation de la formation doctorale d'une part, et la professionnalisation des accompagnateurs d'autre part, dans le cadre expérimental d'une Communauté d'universités et d'établissements de l'Est parisien, dans le cadre d'un projet IDEA/ANR (2015-2017). Les candidats architectes (enseignants de 3 écoles d'architecture de l'Est-parisien, n=19), les accompagnateurs académiques (HDR, n= 4), constituent principalement notre population d'étude grâce à laquelle nous avons constitué un corpus qui regroupe tous les comptes-rendus du comité de pilotage (n=5), des commissions VAE, des réunions avec les collègues d'école doctorale (n=5) et du laboratoire de rattachement (n= 3) au sein duquel les candidats sont accueillis. La démarche réflexive des chercheurs à propos de leurs questions de recherche invite à s'interroger sur les finalités qui les sous-tendent. Sont-elles une émanation d'un produit transactionnel entre les parties prenantes (chercheurs, enseignants, professionnels, directeurs de laboratoires, directeurs d'écoles doctorales, accompagnateurs, candidats, etc...) qui continuellement se modifie au gré à la fois de l'évolution du dispositif expérimental de certification, de l'effet transformateur de l'évaluation formative, et des enjeux politiques, économiques, académiques et scientifiques de la recherche expérimentale ?

Les questions de recherche reposant sur la nécessité d'établir un état des lieux qui porte sur les procédures et les pratiques en matière de délivrance du doctorat par VAE supposent une régulation des tensions entre logique d'identification de marché et de modélisation pédagogique des démarches d'accompagnement et d'évaluation sommative. Quelles sont alors les postures adoptées par les chercheurs ? Quelles conséquences cela peut-il avoir sur les choix épistémologiques et méthodologiques en lien avec leur recherche ? S'inscrivent-ils dans " un entre continu " ? Comment les chercheur-e-s s'arrangent-ils avec les cadrages que les parties prenantes, notamment celles qui émanent du comité de pilotage de l'expérimentation tentent de proposer ou d'imposer subrepticement en matière de référentialisation des compétences de recherche dans le champ de l'architecture ? Comment penser la transposition des résultats issus du champ expérimental à d'autres champs disciplinaires pour engager une véritable institutionnalisation du dispositif du doctorat par VAE ? Ou encore, comment les résultats de recherche concrétisent-ils une aide à la décision politique influencée par un nombre de variables bien plus important que celles investiguées ?

*Intervenant

Toutes ces questions portent l'intérêt de mobiliser deux paradigmes qui sont ceux de la transaction et de la régulation pour tenter d'analyser un lieu et un non-lieu de cette recherche, ainsi que la variation des positionnements des chercheurs dans un espace transitionnel. Autant le premier permet d'appréhender la réalité sociale relative à cette recherche comme une construction diffuse, non formalisée bien qu'une formalisation ou explicitation puisse apparaître à certains moments de la construction de micro compromis pratiques par apport à de multiples enjeux interférant entre eux, la régulation sociale, quant à elle permet de trouver un équilibre en tenant compte des intérêts souvent contradictoires des acteurs concernés par la recherche. Les déterminants de la réussite de notre expérimentation suscitent la recherche de nouveaux équilibres qui peuvent s'opérer soit dans l'ordre (régulation de contrôle), soit dans l'action (régulation innovation). Pour ce qui est de la transaction sociale, elle est intimement liée à l'action et identifie les éléments qui conduisent sur les voies de l'innovation sociale. Aussi, faisons-nous l'hypothèse que les chercheurs, dans un processus réflexif, aménagent cet espace à partir de compromis de coexistence et qu'ils administrent des processus de régulation pour réduire les éléments d'incertitude et d'imprévisibilité qui caractérisent les rapports sociaux au centre de cette recherche-action où le caractère biographique est manifestement important.

Blanc, M. (dir.) (1992). Pour une Sociologie de la transaction sociale. Paris : Éditions L'Harmattan.

Delory-Momberger, C. (2003). Biographie et éducation. Paris : Anthropos.

Foucart, J. (2013). Pragmatisme et transaction. La perspective de John Dewey, *Pensée Plurielle*, Penser et agir dans l'incertain, n° 33-34,

Freyne, M.-F., Blanc, M. & Pineau, G. (1998) (Dir.). Les Transactions aux frontières du social : formation, travail social et développement local. Lyon : Éditions Chronique sociale.

Reynaud, J.-D. (1988). Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome, *Revue Française de Sociologie*, n° 29, 5-18.

Terssac (de), G. (2003). La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud. Paris : Editions La Découverte

.

Mots-Clés: Mots, clés : formation, transaction, régulation, doctorat

Education et famille

Willy Lahaye ^{*† 1}, Bruno Humbeeck ^{* ‡ 1}

¹ Centre de Recherche en Inclusion Sociale - Université de Mons (CeRIS) – Belgique

Lorsqu'on interroge les enjeux qui émergent à propos de l'éducation au carrefour situé entre la famille et l'école, les concepts de " co-éducation " et de " soutien à la parentalité " apparaissent souvent associés dans la littérature spécialisée. Ces deux notions renvoient non seulement à des cadres légaux mais aussi à des pratiques différenciées mais qui se chevauchent ou se superposent dans certains contextes institutionnels voire dans le chef de certains acteurs professionnels de l'éducation. Or, l'amalgame des deux notions dans un même cadre épistémologique produit le plus souvent une confusion qui s'avère extrêmement préjudiciable tant au niveau de l'analyse des praxis de la part des différents acteurs éducatifs, que du point de vue du contenu de leur formation professionnelle ou de leurs actions sur le terrain.

Dans le contexte des relations " école-famille ", la co-éducation s'impose le plus souvent comme une évidence reconnue dans les systèmes politique et institutionnel de nos sociétés occidentales. Très tôt dans le développement de l'enfant, l'éducation familiale est mise à l'épreuve de l'éducation scolaire. Parallèlement, l'enseignement ne peut plus remplir ses missions indépendamment des modèles et des contextes éducatifs familiaux. L'harmonisation de ces deux bords de vie ne se réalise toutefois pas sans mal. Parce qu'elle est devenue une composante sociétale incontournable, la co-éducation impose certaines exigences aux différents acteurs de l'éducation. L'obligation scolaire et l'injonction sociopolitique donnée aux enseignants de collaborer avec les familles désignent un cadre de collaboration contrainte prenant plus souvent la forme d'une paix armée que d'un partenariat souhaité. Du côté des familles, l'articulation avec l'école impose certaines limites qui visent à maintenir l'espace familial hors du champ scolaire pour éviter que la co-éducation ne se transforme en co-enseignement. Dans un univers social en mutation où l'espace éducatif se partage, entre autres, entre l'école et la famille, nous évoquerons d'abord l'évolution et l'actualité du questionnement à l'œuvre au creux de l'articulation entre ces deux milieux de vie.

Contrairement à la co-éducation, le soutien à la parentalité n'est pas l'affaire de l'école. Il s'inscrit dans un paradigme fondamentalement distinct qui pose la protection de l'enfant et son épanouissement individuel comme des normes sociétales. Ce paradigme du soutien à la parentalité s'inscrit dans un contexte d'intervention socialement légitimé au sein duquel les acteurs psychosociaux agissent au nom du système social pour corriger les dysfonctionnements familiaux, soutenir les compétences parentales et améliorer les performances éducatives que les parents sont en mesure de réaliser. La formation au soutien à la parentalité doit donc permettre aux acteurs sociaux d'intervenir auprès des familles soit par souci de prévention, soit pour éviter ce qui s'y passe mal, soit pour favoriser des compétences présentes, mais peu exprimées, tout en préservant le pouvoir d'agir de tous les acteurs (parents et enfants). Dans le cadre de l'éducation familiale, le soutien à la parentalité fait figure de proue. Il se situe aux confins des problématiques éducatives qui se cristallisent au sein des multiples configurations de la vie familiale. Nous présenterons les questions que le soutien à la parentalité fait émerger à propos de l'éducation familiale dans le contexte actuel de la recherche.

*Intervenant

†Auteur correspondant: Willy.LAHAYE@umons.ac.be

‡Auteur correspondant: bruno.humbeeck@umons.ac.be

Bien que la co-éducation et le soutien à la parentalité se distinguent, ces deux champs ont souvent tendance à se confondre sur le terrain. Cette confusion engendre un amalgame des repères épistémiques et praxéologiques sur des territoires de recherche et d'intervention qui sont proches. Nous examinerons les caractéristiques spécifiques sur lesquelles se fondent culturellement et historiquement les méthodologies propres à la co-éducation d'une part, et au soutien à la parentalité d'autre part. Nous tenterons enfin d'interroger l'évolution convergente de ces deux champs.

Références bibliographiques

Daly, M. (2006), *La parentalité positive dans l'Europe contemporaine*. Réseau Enfance Parents Professionnels.

De Muylder, R. (2007), *Soutien à la vie de famille dans un contexte de grande précarité*, ATD Quart Monde.

Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A. et Pourtois, J.-P., (2006), *Les relations école-famille : de la confrontation à la co-éducation*. Revue des Sciences de l'Education, vol. 32, pp.649-664.

Humbeeck, B. et Lahaye, W. (à paraître en mars 2016), *Prévention des violences scolaires*, Bruxelles : De Boeck.

Larivée, S. et Poncelet, D. (2015), Ecole-famille-communauté. Des pratiques de collaboration efficaces, *La revue internationale de l'éducation familiale*, 36, 9-14.

Mots-Clés: famille, coéducation, soutien à la parentalité

Modèles de stage en Espagne: du travail gratuit et précaire à l'apprentissage pour l'employabilité.

Arturo Lahera Sanchez * ¹, Carlos De Castro *

, Maria Arnal *

, Juan Carlos Revilla *

¹ Facultad de Ciencias Politicas y Sociologia - Universidad Complutense - Madrid – Espagne

Une question importante émerge dans les débats sur l'insertion professionnelle des jeunes, celle de l'interrelation entre la formation et le travail. Les stages proposés aux jeunes diplômés par différentes organisations sont envisagés comme une solution pour faciliter l'intégration de ces deux champs, habituellement écartés l'un de l'autre. Cependant, la gestion de ces dispositifs tend à faciliter l'utilisation de jeunes étudiants comme main d'œuvre à bas coût par les compagnies, qui ne respectent pas les conditions de formation.

En Espagne, le chômage des jeunes est resté très élevé pendant plus de trente ans ; il atteignait 55,8% en 2014. Au cours de cette période, l'insertion des jeunes dans l'emploi a reposé sur le développement de dispositifs de recrutement atypiques, non encadrés par des contrats de travail et échappant donc à la législation du travail. Dans ce contexte, l'offre de stages a augmenté, depuis 2008, sous plusieurs modalités.

La recherche présentée ici a évalué les conditions d'emploi et de travail des stagiaires dans quatre secteurs d'activités: hôtels, ingénierie, journalisme digital et bénévolat. Vingt cinq entretiens approfondis ont été conduits avec des stagiaires de ces secteurs et des responsables de ressources humaines. Des entretiens collectifs ont été organisés avec des syndicalistes, des responsables de formations universitaires, des associations professionnelles, des juges du travail et des représentants de mouvements sociaux.

Les résultats de l'analyse en Espagne ont permis de définir trois modèles de stages :

Modèle " exploitation sans formation " : stages non rétribués, sans protection sociale et aucun apprentissage pratique : leur fonction est la substitution du travail gratuit à l'emploi salarié et la réalisation de tâches non-qualifiées.

Modèle de " formation faible " : stages avec un faible salaire (servant notamment à couvrir les frais de transport et d'alimentation, même une toute petite rétribution), pas de formation pour améliorer ses compétences, mais un apprentissage informel à partir de la réalisation de tâches à qualification faible d'une façon autonome (secteur de l'hôtellerie).

Modèle " d'insertion-formation avancée " : intégration dans les entreprises avec des rétributions

*Intervenant

acceptables, à des postes de qualification adéquate et avec une formation pratique systématique de spécialisation (compagnies d'ingénierie).

Finalement, cette recherche confirme l'augmentation de l'usage des stages au cours de la dernière période de crise et sa contribution à la dégradation des conditions de vie de la jeunesse, qui se trouve massivement confrontée à un nouveau " précariat ".

1 Cette recherche a été menée dans le cadre d'un projet européen.

Bibliographie

- European Commission (2012): Study on a comprehensive overview on traineeship arrangements in Member States. Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion.
- European Youth Forum (2013): European Quality Charter on Internships and Apprenticeships.
- Perlin, R. (2011): Intern Nation: How to Earn Nothing and Learn Little in the Brave New economy,

New York: Verso.

Mots-Clés: formation, travail, stages, Espagne

Confronter le praticien à ses propres résultats dans une démarche de recherche : prises de conscience, apports et défis méthodologiques

Catherine Lanaris * ¹, Johanne April *

¹, Martine Nadon *

1

¹ Université du Québec en Outaouais – Case postale 1250, succ. Hull, Gatineau, Québec J8X 3X7, Canada

Résumé:

Dans le cadre d'une recherche longitudinale portant sur les conditions d'implantation de la maternelle quatre ans Temps Plein en Milieu Défavorisé au Québec, nous avons utilisé l'outil d'observation Classroom Assessment Scoring System (CLASS) (Pianta, La Paro et Hamre, 2008) afin de mesurer la qualité éducative dans quatre classes participant au projet de recherche. Cet outil mesure la qualité des interactions entre l'enseignante et ses élèves sur trois domaines : le soutien émotionnel, le soutien à l'apprentissage et l'organisation de la classe. Chaque domaine est composé de plusieurs dimensions et les observations attribuent à chaque domaine un score pouvant varier de 1 à 7. Ainsi, plus un score s'approche du 7, plus les interactions sont d'un niveau élevé de qualité. Par surcroît, des études confirment que la qualité relationnelle coconstruite par l'enfant avec son enseignante durant les premières années d'école, peut avoir des incidences à long terme sur son adaptation sociale, émotionnelle et comportementale (Driscoll, Wang, Mashburn et Pianta, 2011). Lorsque le soutien émotionnel et le soutien à l'apprentissage offerts par l'enseignant sont de qualité élevée, les élèves considérés à risque bénéficient d'un facteur de protection important (Gosse, McGinty, Mashburn et Invernizzi, 2012; Pianta, Nimetz & Bennett, 1997). Dans le cadre de notre recherche, l'analyse des données issues de cet outil d'observation a mis en évidence que, même si les quatre enseignantes se situent dans une qualité éducative globale de niveau moyen ou élevé, il existe plusieurs variations dans les scores obtenus aux différents domaines et dimensions au cours d'une même année en deux temps d'observation. Par conséquent, la compréhension des résultats de notre recherche nous paraissait limitée. En fait, comme chercheuses, nous pouvions formuler des hypothèses sur l'explication de ces variations, mais les explications réelles sur le sens des interactions ne pouvaient provenir que des participantes elles-mêmes. Ainsi, il nous fallait ajouter un outil méthodologique qui nous permettrait d'approfondir notre compréhension et proposer une explication plus complète pouvant rendre compte des écarts dans les pratiques relationnelles observées. Les questions suivantes se sont ajoutées à notre questionnement de recherche : quels sont les facteurs qui, selon chaque enseignante, peuvent influencer la qualité des interactions qu'elle développe avec ses élèves? Quel est le meilleur outil méthodologique permettant d'y avoir accès? Afin de répondre à ces questionnements, et dans le but d'assurer une compréhension approfondie qui tient compte du point de

*Intervenant

vue des acteurs, nous avons proposé à nos participantes de prendre la parole et d'expliquer leurs résultats, notamment les écarts observés dans différentes dimensions, ainsi que d'en amorcer une interprétation. Pour ce faire, nous leur avons présenté les résultats de leurs interactions avec les élèves (données CLASS) lors d'un entretien d'autoconfrontation (Goigoux, 2007) qui consistait à présenter à chacune le portrait descriptif de ses interactions avec ses élèves. Chaque enseignante a été "confrontée" à ses résultats pour deux années de passation (pré et post-test). Sans aucun regard évaluatif, les enseignantes ont pu expliciter leurs résultats ainsi que le sens qu'elles y donnent. La communication présentera les résultats de ces entretiens et les défis méthodologiques d'une telle démarche. L'entretien d'autoconfrontation est alors conçu pas seulement comme une modalité de collecte de données, mais aussi comme un outil de développement professionnel par les prises de conscience qu'il génère chez les participantes. Au-delà d'une visée méthodologique pour une meilleure compréhension des résultats, la démarche de collecte de données que nous avons mise en place a permis à certaines enseignantes de mieux comprendre les interactions qu'elles mettent en place dans leur classe et de proposer aux chercheuses des pistes d'interprétation. Les analyses pour chaque enseignante ont permis de dégager différentes postures lors de cet entretien. C'est ainsi que nous avons observé une posture de résistance justifiant tous les résultats, une posture d'étonnement qui fournit des explications, souvent basées sur les élèves seulement et une posture plus analytique qui amorce, lors de l'entretien, une réflexion sur ses pratiques au regard de ses interactions avec les élèves. Les enseignantes ayant adopté cette dernière posture semblaient aussi planifier des modifications de leurs pratiques. Lors de l'analyse de nos données de recherche, nous avons constaté les limites de l'interprétation et nous avons choisi de sortir du cadre méthodologique prévu en accordant aux participantes un statut particulier qui valorisait leur contribution, à travers l'autoconfrontation, à la compréhension renouvelée de notre questionnement initial et du phénomène complexe qu'est la qualité des interactions dans une classe de maternelle.

Regard réflexif sur la question de recherche:

Notre communication est en lien avec les interrogations du congrès relevant des dimensions du comprendre et du proposer. Plus spécifiquement, de quelle façon l'utilisation de l'autoconfrontation permet d'améliorer, d'affiner, de reconstruire et de réorienter le questionnement de départ? Comment à partir de cet outil méthodologique les chercheuses peuvent proposer une démarche réflexive de développement professionnel qui amène les participantes à la recherche à identifier de nouveaux enjeux et défis?

Références bibliographiques:

Driscoll, K. C., Wang, L., Mashburn, A. J. et Pianta, R. C. (2011). Fostering Supportive Teacher-Child Relationships: Intervention Implementation in a State-Funded Preschool Program. *Early Education and Development*, 22 (4), 593-619.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, vol 1 - no3, pp. 47-70.

Gosse, C. S., McGinty, A. S., Mashburn, A. J. & Invernizzi, M. (2012). The Role of Relational and Instructional Classroom Supports in the Language Development of At-Risk Preschoolers: Society for Research on Educational Effectiveness.

Justice, L. M., Cottone, E. A., Mashburn, A. et Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Relationships between Teachers and Preschoolers Who Are at Risk: Contribution of Children's Language Skills,

Temperamentally Based Attributes, and Gender. *Early Education and Development*, 19 (4), 600-621.

Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System - Manual Pre-K, CLASS*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Pianta, R. C. et Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review*, 33(3), pp. 444-458.

Pianta, R. C., Nimetz, S. L., & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early childhood research quarterly*, 12 (3), , 263-280.

Mots-Clés: Outils méthodologiques, entretien d'autoconfrontation, qualité des interactions, enseignantes, maternelle, compréhension, interprétation

La culture commune, une question de compétences, de savoirs ?

Françoise Lantheaume ^{*† 1}

¹ Laboratoire Éducation, Cultures, Politiques (ECP) – Université Lyon 2 – Université Lyon 2, France

Dans une perspective curriculaire prenant en compte ensemble savoirs, compétences et apprentissages des élèves, le processus interrogé est celui qui a conduit à renverser l'ordre de prééminence préexistant entre des logiques auparavant séparées – logique des compétences et logique des savoirs –, puis à les nouer jusqu'à être présentées et conçues par les politiques publiques comme indissociables pour fonder une culture commune.

Après avoir ignoré la question des compétences et estimé que seuls des savoirs partagés pouvaient construire une culture commune, un mouvement international convergent entre organismes internationaux, politiques éducatives et recherche met l'accent sur les compétences, celles-ci organisant des curricula structurés à partir des résultats attendus des apprentissages des élèves (Mangez, 2008).

La traduction nationale française des injonctions européennes à la définition d'un socle commun des compétences, tend à associer logique des compétences et logique des savoirs académiques pour créer la culture commune souhaitée.

Appréhender les savoirs scolaires choisis, organisés, hiérarchisés en curriculum comme des savoirs reformulés et réinterprétés en fonction d'intérêts des groupes d'acteurs et des contraintes de leur action, constitue l'approche privilégiée par la communication. La sociologie du curriculum prenant appui sur la sociologie de la traduction, associée à l'histoire de la construction des curricula, permet une compréhension renouvelée du mouvement décrit plus haut et de ses effets sur les apprentissages des élèves.

En effet, se distinguant d'une approche fonctionnaliste mettant l'accent sur la fonction de la transmission scolaire pour forger une " conscience collective " (Durkheim, 1938) et d'une approche conflictualiste soulignant les implicites de savoirs scolaires destinés à maintenir des structures sociales inégalitaires (Bernstein, 1975), la sociologie de la traduction par l'approche réticulaire qu'elle suppose ainsi que par la mise au jour de phénomènes d'hybridation des savoirs qu'elle rend possible, ouvre à une nouvelle hypothèse.

Ainsi, les résultats de deux enquêtes, l'une sur la définition des programmes d'histoire sur la question coloniale des années 1930 à la fin du XX^e siècle, l'autre sur la façon dont les élèves, actuellement, racontent l'histoire de France (plus de 5000 récits recueillis), conduisent à formuler l'hypothèse selon laquelle la description et l'analyse de l'évolution des réseaux (leur configuration, leur dynamique) contribuant à la définition du curriculum et à l'apprentissage par les élèves permettraient de comprendre l'émergence puis la prédominance du mouvement privilégiant les compétences puis associant logique des compétences et des savoirs pour fonder la culture commune ainsi que les limites de ce processus. Ils conduisent à relativiser le poids des intentions et injonctions politiques au profit d'une vision moins " top down ", moins institutionnalisée et

*Intervenant

†Auteur correspondant: Francoise.Lantheaume@univ-lyon2.fr

plus large de ce qui constitue les apprentissages des élèves se construisant aussi bien suivant des modalités non scolaires que par une exposition continue à des savoirs académiques scolarisés et à l'apprentissage de compétences.

Cette approche permet aussi d'interroger la pertinence de la focale mise tant par la recherche que par les politiques publiques sur les compétences pour constituer une culture commune conçue comme le ciment du " vivre ensemble " dans des sociétés plurielles. L'étude sous le seul angle des compétences et des savoirs académiques des productions des élèves, est en effet insuffisante pour comprendre le sens de leurs productions écrites. Le rôle de la transmission informelle tant familiale que sociétale d'une matrice interprétative de l'expérience historique collective accumulée, semble une dimension clé pour la compréhension des écrits des élèves.

Les éléments structurant, socialement partagés, de cette matrice interprétative sont des outils de réinterprétation des curricula et de leurs composantes (compétences, savoirs) par les acteurs de l'éducation. Les ignorer – au nom des compétences ou des savoirs académiques – peut entraver la compréhension des conditions de création d'une culture commune et l'action contre des sources de l'échec scolaire.

D'autres types de contenus d'enseignement étudiés sous un angle d'approche voisin pourraient confirmer la dimension heuristique de cette proposition. Certains travaux ont déjà souligné le rôle fondamental des ressources mobilisées par les groupes d'acteurs en compétition pour la définition de programmes d'enseignement en mathématiques (Cooper, 1997).

Références bibliographiques

Cooper, B. (1997). Comment expliquer les transformations dans les matières scolaires. In J.C. Forquin, Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes (pp. 202-224). Paris-Bruxelles : De Boeck-Université.

Durkheim, E. (1938). L'évolution pédagogique en France. Paris : Alcan (rééd. 1969, P.U.F).

Bernstein, B. (1975). Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social. Paris: Éditions de Minuit.

Mangez, E. (2008). Réformer les contenus d'enseignement. Une sociologie du curriculum. Paris : PUF.

Mots-Clés: sociologie du curriculum, culture commune, sociologie de la traduction

La faisabilité de la recherche collaborative et partenariale dans un contexte de financement de la recherche orientée en éducation et formation : Analyse de situations québécoises.

François Larose ^{*† 1}, Vincent Grenon ^{* ‡ 1}, Johanne Bédard ^{* § 1}, Sébastien Bédard ^{* ¶ 2}, François Vincent ^{* || 3}

¹ Université de Sherbrooke (CANADA) – Canada

² Université de Montréal (UdeM) – Université de Montréal C.P. 6128, succursale Centre-ville Montréal (Québec) CANADA H3C 3J7, Canada

³ Université du Québec en Outaouais (UQO) – Canada

Au Québec, comme dans une grande partie des pays industrialisés, le subventionnement de la recherche en sciences humaines et sociales, notamment en éducation, adopte de plus en plus systématiquement la forme d'une recherche orientée (Benninghorff, Ramuz et Leresche, 2004; Seferdjeli et Stroumza, 2011). Ainsi le Fonds de recherche du Québec, société et culture (FRQSC), hors du soutien infrastructurel, voit la majeure partie de ses offres de financement centrée sur des programmes d'actions concertées dont les fonds proviennent généralement de ministères ou d'organismes paragouvernementaux qui fixent les objets et les conditions de réalisation des recherches selon leurs besoins particuliers de connaissance. Le constat de restriction de la recherche " libre " ou fondamentale dont les objets et, conséquemment, les questions de recherche sont intégralement déterminés par un chercheur ou par une équipe de recherche n'est pas nouveau. Godin, Trépanier et Albert (2000) en soulignaient la progression constante au sein des organismes subventionnaires fédéraux et provinciaux canadiens depuis la fin des années 1980. Ils documentaient aussi le contrôle concomitant progressivement assuré par les bailleurs de fonds, non seulement sur les objets des offres de financement mais sur la détermination et l'évaluation des objectifs, des propositions et des rapports de recherche. Dans ce contexte, les organismes subventionnaires indépendants se transforment objectivement en " courtiers en recherche ". Les offres de financement se recentrent progressivement dans une perspective de recherche évaluative visant la production de données probantes destinées, tant dans les domaines de la santé, des services sociaux que l'éducation, à la production de référentiels de bonnes pratiques qui sont subséquentement imposés aux milieux de pratique (Jacob, 2009; Lecomte, 2003; Siegel, 2006; Slavin, 2002). Paradoxalement, l'offre de financement de plus en plus contrainte en perspective orientée intègre souvent une dimension ciblant le déploiement de recherches partenariales ou collaboratives. Ainsi, au Québec, la majeure partie des appels à proposition du FRQSC dans le cadre des programmes d'actions concertées intègre un volet dit de recherche-action qui en fait se limite à la contrainte d'association formelle d'organismes représentatifs des milieux de pratique en tant que partenaires aux propositions de recherche.

*Intervenant

†Auteur correspondant: francois.larose@usherbrooke.ca

‡Auteur correspondant: vincent.grenon@usherbrooke.ca

§Auteur correspondant: johane.bedard@usherbrooke.ca

¶Auteur correspondant: sebastien.beland@umontreal.ca

||Auteur correspondant: francois.vincent@uqo.ca

Dans cette communication, à partir de deux recherches évaluatives en fin de parcours, nous explorerons les implications de la contrainte posée par l'orientation de la recherche de la part des organismes subventionnaires majeurs sur la capacité de problématiser et de réaliser des recherches de nature réellement collaborative ou partenariale avec les milieux de l'intervention éducative et socioéducative. Nous en examinerons les effets sous l'angle de l'évaluation des pratiques et de leurs impacts ainsi que de l'espace laissé aux stratégies de transfert et d'opérationnalisation des données probantes dans les milieux de pratique. Nous questionnerons enfin l'usage possible des offres de financement en fonction des intérêts de connaissance ou de formation des partenaires réels des chercheurs, les intervenantes et intervenants du terrain, tout en respectant les attentes et demandes des bailleurs de fonds, partenaires officiels des organismes subventionnaires.

Références

Benninghorff, M., Ramuz, R. et Leresche, J.-P. (2004). Transformations des politiques de recherche en Europe : les cas de la Suisse, de l'Allemagne et de la France. *Revue française d'administration publique*, 112, 777 – 789.

Jacob, S. (2009). Opération chloroforme ou la réinvention de l'État rationnel : l'évaluation et les données probantes. *Criminologie*, 42(1), 201-223.

Seferdjeli, L. et Stroumza, K. (2011). Partenariat de recherche en Hautes écoles spécialisées Santé Travail social de Suisse occidentale. *SociologieS* [En ligne], Dossiers, Les partenariats de recherche, mis en ligne le 18 octobre 2011, consulté le 05 décembre 2015. URL : <http://sociologies.revues.org/362>

Mots-Clés: Recherche orientée, recherche collaborative ou partenariale, données probantes, empowerment des milieux associatifs

L'histoire des arts et la formation du jugement critique des élèves à l'école primaire en France.

Anne Launois * ¹

¹ Université de Nantes (UN) – Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique,
PRES Université Nantes Angers Le Mans (UNAM), PRES Université Nantes Angers Le Mans [UNAM]
– 1, quai de Tourville - BP 13522 - 44035 Nantes cedex 1, France

Cadre de la recherche :
- objectif :

L'objectif de notre recherche est de dégager les enjeux de l'introduction, en 2008, de l'enseignement d'histoire des arts à l'école primaire française, afin d'établir quelles conceptions de l'art et de la culture la sous-tend, et dans quelle mesure cet enseignement peut participer d'une éducation à la liberté de pensée et à la formation du jugement critique des élèves.

- théorie :

Cette recherche adopte un cadre théorique qui croise plusieurs types de sources.

Elle se fonde tout d'abord sur l'analyse des textes officiels (programmes et circulaires) cadrant l'enseignement d'histoire des arts, mais aussi sur l'étude des communications diverses qui ont précédé, accompagné et suivi sa mise en œuvre : discours politiques et lettres de mission, tribunes et conférences de presse, actes de colloques et symposium consacrés à cette question, rapports d'enquêtes et de commissions (notamment les rapports annuels publiés par le Haut Conseil de l'Education Artistique et Culturelle).

Pour saisir les enjeux de ces débats, nous utilisons un éclairage historique permettant de les resituer dans l'histoire des politiques éducatives et culturelles, et un éclairage philosophique pour dégager les conceptions de l'art, de la culture, et de l'histoire qui leur sont sous-jacentes. Mais également les fonctions respectives assignées à la sensibilité et à la raison en matière d'éducation artistique.

Enfin, nous nous basons sur les écrits de philosophes de l'éducation, mais aussi d'historiens de l'art ayant ou non participé aux débats sur la mise en œuvre de l'histoire des arts. Les prises de position de ces derniers et ce qu'ils disent eux-mêmes de leur discipline, de ce qu'elle est, mais aussi de ce qu'elle peut ou devrait être, viendront éclairer notre réflexion sur la contribution possible de l'histoire des arts à la formation d'un jugement libre et distancié.

- contextualisation :

Notre recherche s'inscrit dans le cadre d'un doctorat de science de l'éducation, et veut proposer un bilan critique, après quelques années de fonctionnement, d'un enseignement encore récent. Cette recherche s'inscrit aussi dans le cadre d'une réflexion sur les différentes composantes de l'éducation à la citoyenneté en cernant quel type de contribution l'éducation esthétique pourrait

*Intervenant

y apporter. Le corpus étudié s'inscrit donc dans le cadre d'une étude de la mise en œuvre de l'Education Artistique et Culturelle (EAC) dans l'enseignement primaire en France, particulièrement depuis les années 2000.

question de recherche :

Notre question de recherche est donc la suivante : Dans quelle mesure l'introduction de l'histoire des arts à l'école primaire peut-elle contribuer à la formation du jugement critique des élèves ?

- méthodologie :

Notre recherche croisera trois approches :

- une perspective épistémologique critique visant à éclairer les débats engendrés par l'introduction de l'histoire des arts : débats entre la communauté des historiens de l'art universitaires, les acteurs de la culture, les enseignants... sur les objectifs et modalités de cet enseignement, et les problèmes de rattachement disciplinaire à l'histoire de l'art universitaire qu'il soulève.

- une perspective d'élucidation philosophique des conceptions de l'art et de la culture qui sont à l'œuvre dans les Instructions Officielles et les orientations prises en matière de politique éducative et culturelle, à la faveur de ce nouvel enseignement.

- une perspective esthétique afin de déterminer dans quelle mesure le type de rapport à l'art et la culture qui est encouragé via l'histoire des arts peut contribuer à favoriser la liberté de pensée et l'éducation à la citoyenneté.

le type d'interrogation qui sera traitée dans la communication

Nous nous demanderons ainsi pourquoi et comment l'histoire des arts a surgi et s'est imposée dans le système scolaire français. Et pour quelles raisons, dans un contexte d'oppositions assez vives entre les tenants de l'éducation à l'art par l'art, et les tenants d'une approche plus théorique et transmissive, l'éducation artistique a pris cette forme, à un moment donné, parmi d'autres options possibles. Qu'en attendait-on en termes d'éducation à l'art et à la culture ? Qu'était censé changer cet enseignement à ce qui se pratiquait déjà, et sur quels postulats reposait-il quant à la fonction éducative de l'art ?

Nous nous demanderons donc ce que révèle cet enseignement de la place et de la finalité assignées à l'art dans le système scolaire, et dans quelle mesure l'enseignement de l'histoire – fût-elle des arts – peut réellement participer d'une éducation à la liberté de penser.

Quel type de citoyen l'école contribue-t-elle à former par le rapport à l'art qu'elle privilégie via l'histoire des arts : un citoyen capable d'un vivre ensemble pacifié, sur la base de valeurs et de références communes et/ ou un citoyen capable d'exercer son jugement critique, dans un exercice de la pensée libre et distancié ?

- ARENDT H. (1989). La crise de la culture (P.Lévy. Trad.). Paris : Gallimard. (Œuvre originale : 1968).

- BOURDIEU P., DARBEL A. (1966). L'amour de l'art : les musées et leur public, Paris : Editions de Minuit.

- CARASSO, J.G ; (2005). Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture. Paris : Editions de l'Attribut.
- CHASSEY (de) E. (2011). Pour l'histoire de l'art. Arles : Actes Sud.
- DIDI-HUBERMAN, G. (2000). Devant le temps, histoire de l'art et anachronisme. Paris : Editions de Minuit.
- FABRE M. (2003). L'école peut-elle encore former l'esprit ? Revue française de pédagogie, 143, 7-15.
- HOUSSAYE, J. (1991). Valeurs : les choix de l'école. Revue française de pédagogie, 97, 31-51.
- 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.
- MALRAUX A. (1965). Le musée imaginaire. Paris : Gallimard.
- MICHAUD, Y. (1999). Critères esthétiques et jugement de goût. Nîmes : Jacqueline Chambon.
- RANCIERE, J. (2000). Le partage du sensible. Esthétique et politique. Paris : La Fabrique.
- SIMARD, M. (2000). L'éducation peut-elle encore être une " éducation libérale " ? Revue française de pédagogie, 132, 33-41.
- TATAH, C., (2013) Ce que l'école fait avec le cinéma : enjeux et apprentissage dans la scolarisation de l'art à l'école primaire et au collège. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Mots-Clés: histoire des arts, éducation artistique, culture, jugement critique, éducation artistique et culturelle, éducation à la citoyenneté

Professionalités des formateurs en contexte d'apprentissage dans l'action (Action Learning)

Nancy Lauzon * ¹, Jean-François Roussel ¹

¹ Université de Sherbrooke – Canada

La perspective suivant laquelle la formation en milieu de travail est envisagée a considérablement changé au cours des dernières années. D'abord fortement centrée sur l'acquisition de connaissances, elle s'est graduellement orientée vers un processus continu plus inspiré de l'apprentissage informel (Wihak, Hall, MacPherson, Warkentin et Wihak, 2011). Plus précisément, comme le mentionnent Brook, Pedler et Burgoyne (2013), la formation en milieu organisationnel serait désormais fréquemment développée suivant une logique d'apprentissage dans l'action (Action Learning). Or cette orientation n'est pas sans avoir des incidences sur le dispositif de formation et les professionnalités des formateurs.

Cette communication, inspirée de cette problématique, présente une recherche menée au Québec qui visait à répondre aux trois questions suivantes en lien avec la professionnalité des formateurs: 1) Quelles sont les principales fonctions des formateurs en contexte d'apprentissage dans l'action? 2) Quelles interventions accomplissent-ils ? et enfin, 3) Quelle expertise doivent-ils détenir ?

Cadre de référence : L'expression d'apprentissage dans l'action est ici retenue pour désigner celle d'Action Learning. L'apprentissage dans l'action est défini par O'Neil et Marsick (2007, p.6, traduction libre) comme " une approche qui vise le développement des membres d'une organisation en utilisant des projets ou encore des problèmes qu'ils rencontrent dans leur milieu de travail. (...) les participants travaillent en petits groupes afin de trouver différentes façons d'intervenir et d'apprendre dans et par l'action (...)". En ce qui concerne les fonctions en contexte d'apprentissage dans l'action, O'Neil et Marsick (2014) en retiennent trois principales: créer un environnement propice à l'apprentissage, faciliter l'apprentissage et favoriser le transfert de cet apprentissage. En ce qui a trait à la création d'un environnement propice à l'apprentissage, les interventions du formateur ont principalement pour but de mettre en place un climat de confiance mutuelle (par ex. Casey, 2011; Gibson 2012; Marquardt, 2011; Sofo, Yeo et Villafañe, 2010). Pour ce qui est de la facilitation de l'apprentissage, l'attention se concentre sur le questionnement du formateur à l'intention des participants (par ex. Cho et Bong 2010; Gibson 2012). Finalement afin de favoriser le transfert des apprentissages, le formateur peut par exemple utiliser le modelage pour illustrer des concepts traités précédemment et attirer l'attention des participants sur les similarités existant entre les situations discutées au sein du groupe et celles rencontrées en milieu de travail (O'Neil et Marsick, 2014). Des auteurs considèrent également que le formateur est appelé à définir et présenter certains concepts, référentiels ou autres en fonction des besoins du groupe (par ex. O'Neil et Marsick, 2014; Rohlin 2011). Ces présentations peuvent prendre la forme de journées thématiques.

Méthodologie : Une approche qualitative descriptive a été retenue pour réaliser cette recherche et l'entrevue semi-dirigée privilégiée comme outil de collecte des données (Creswell, 2013). L'échantillon de type intentionnel (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) est constitué de 11 formateurs ayant œuvré dans un programme de formation destiné à des gestionnaires et offert par une

*Intervenant

organisation du secteur parapublic du Québec. Ce programme comprend des journées thématiques dont le but est la transmission de savoirs et des séances de codéveloppement (Payette, 2012). Les entrevues, réalisées en mai et juin 2015, ont été enregistrées avec l'accord des participants et retranscrites en vue d'une analyse à l'aide du logiciel QDA Miner.

Une première série d'analyses a été réalisée jusqu'à maintenant. De façon générale, les résultats dégagés appuient les propos des auteurs consultés quant aux fonctions des formateurs dans ce contexte (par ex. Gibson, 2012; O'Neil et Marsick, 2014). Ces résultats apportent par ailleurs des précisions quant à la nature et à l'importance de celles-ci. Par exemple, celle " d'expert de contenu " occupe une place importante lors des journées thématiques. Cependant, lors des activités de codéveloppement, tout en conservant sa pertinence, elle est utilisée par les formateurs pour supporter la réflexion, l'analyse et la recherche de pistes d'action. Quant aux interventions, les formateurs disent puiser ou faire émerger de l'action des situations susceptibles de favoriser la compréhension de connaissances théoriques, faire des liens entre les concepts théoriques et la pratique, et proposer des démarches opérationnelles et des outils favorisant un transfert dans l'action. Sur le plan de l'expertise, ils insistent sur des compétences en lien avec celles de communiquer, d'écouter, de questionner et de reformuler. Certains savoir-être comme l'empathie, la souplesse et l'authenticité sont aussi mentionnés.

Regard réflexif sur la question de recherche

Ce regard réflexif se veut une tentative de comprendre comment le contexte sociétal et plus précisément les nouvelles attentes des apprenants ainsi que sur l'histoire personnelle des chercheurs en tant que formateurs ont pu influencer l'émergence des questions qui ont guidé cette recherche.

Références bibliographiques

Brook, C., Pedler, M. et Burgoyne, J. (2013). A protean practice? Perspectives on the practice of action learning. *European Journal of Training and Development*, Vol. 37 No. 8, 2013, p. 728-743

Casey, D. (2011). The Role of Set Adviser. In M. Pedler (dir.), *Action Learning in Practice*. Burlington : Gower.

Cho, Y. et Bong, H. C. (2010). Identifying balanced action learning: Cases of South Korean practices. *Action Learning Research and Practice*, 7 (2), 137-150.

Creswell, J. W. (2013) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, 4th Edition. London : Sage

Gibson, S. H. (2012). *How action learning coaches foster a climate conducive to learning*. Thèse de doctorat, Fielding Graduate University.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation, étapes et approches*. Québec : Erpi.

Marquardt, M. (2011). *Optimizing the Power of Action Learning*. Boston : Nicholas Brealey publishing.

O'Neil, J. et Marsick, V. J. (2007). *Understanding Action Learning*. New York : American Management Association.

O'Neil, J. et Marsick, V. J. (2014). Action learning coaching. *Advances in Developing Human Resources*, 16 (2), 202-221.

Payette, A. (2012). Le groupe de codéveloppement et d'action formation – Une approche puissante et encore méconnue. In D. Bouteiller et L. Morin (dir.), *Développer les compétences au travail*. Montréal : HEC.

Rohlin, L. (2011). Action reflection learning. In M. Pedler (dir.), *Action Learning in Practice*. Burlington : Gower.

Sofo, F., Yeo, R. K. et Villafañe, J. (2010). Optimizing the Learning in Action Learning: Reflective questions, Levels of Learning and Coaching. *Advances in Developing Human Resources*, 12 (2), 205-224.

Wihak, C., Hall, G., MacPherson, S., Warkentin, L. et Wihak, L. (2011). *L'apprentissage informel lié au travail*. Ottawa : Centre pour les compétences en milieu de travail.

Mots-Clés: apprentissage dans l'action, professionnalités, formateurs, fonctions, gestes professionnels, expertise

DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES INTERROGEES PAR L'EMERGENCE DU NUMERIQUE

Nathalie Lavielle-Gutnik * 1

¹ Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC) –
Université de Haute Alsace - Mulhouse, université de Strasbourg, Université Nancy II : EA2310 –
Université Nancy2, B.P. 3397 54015 NANCY CEDEX France, France

Nous avons pu constater dans le projet Tec-Meus (Kellner, Gremmo, 2011) que les pratiques d'enseignement à l'université relevaient majoritairement d'un "impensé pédagogique". En effet, l'étude avait permis de montrer que les choix pédagogiques étaient soit liés à la reproduction de pratiques vécues, observées ou à des tentatives individuelles et expérimentales. Très rarement, elles étaient consécutives à des formations en pédagogie ou à des réflexions d'équipes pédagogiques.

Cependant, l'étude avait, éalement, montré que l'usage (choisi, imposé...) du numérique constituait une opportunité de questionnement pédagogique pour les enseignants-chercheurs.

Dans le cadre de la recherche Sum-Tec (présentée dans la problématisation du présent symposium), nous nous sommes intéressé plus spécifiquement à ces questionnements pédagogiques.

Nous nous proposons, ainsi, à partir d'analyses thématiques de contenus réalisées sur les 63 entretiens semi-directif de montrer comment l'usage du numérique conduit les enseignants-chercheurs à reconsidérer les "espaces-temps" de l'acte d'apprendre et d'enseigner. Si ces questions ne sont pas nouvelles dans le champ de la pédagogie ou de l'andragogie (Maubant, 2004 ; Lenoir, 2006), elles prennent, dans ce contexte d'apprentissage une signification singulière en ce que les objets d'apprentissage sont liés à des savoirs en cours de construction (c'est-à-dire issus d'activités de recherche).

C'est d'ailleurs, cette particularité qui nous conduira, ensuite, à montrer que ces questionnements sur ces espaces-temps sont indissociables d'un questionnement sur les identités socioprofessionnelles (Dubar, 1991) des enseignants-chercheurs. En effet, comment, en tant qu'enseignant-chercheur articuler espace-temps de recherche et espace-temps pédagogique quand ces temps pédagogiques ne sont plus délimités par les temps de cours et peuvent pénétrés les temps de la recherche via les mails, l'animation de forum... ? Quelles sont les différentes négociations identitaires (Demazières, 2008) et dynamiques identitaires (2001) engendrées par cette coexistence (voire confrontation) des espaces-temps pour les enseignants-chercheurs ?

Mots-Clés: Numérique – identité – enseignants, chercheurs

*Intervenant

Les usages pédagogiques du numériques par des enseignants-chercheurs en SHS : quand des enseignants-chercheurs tentent de comprendre les pratiques de leurs collègues...

Nathalie Lavielle-Gutnik * 1

¹ Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC) – Université de Haute Alsace - Mulhouse, université de Strasbourg, Université Nancy II : EA2310 – Université Nancy2, B.P. 3397 54015 NANCY CEDEX France, France

Présentation du symposium

1. Du lien entre 2 symposia

Nous nous appuyons ici sur une ample recherche tant sur le volume et le type de données recueillies que sur l'équipe de recherche mobilisée : le projet Sum-Tec qui vise à définir et analyser les conditions et la nature de l'innovation liée à la médiatisation technologique du savoir scientifique.

Cette recherche, comme celle qui l'a précédée[1], a soulevé, la question de la familiarité avec l'objet de recherche. En effet, comment des chercheurs en sciences humaines et sociales (de 7ème, 70° et 71° sections) peuvent-ils travailler ensemble sur un objet de recherche aussi proche de leurs pratiques et de leurs cultures socioprofessionnelles ?

En s'appuyant sur le postulat selon lequel la neutralité relève de la capacité d'empathie du chercheur lui permettant de " se décentrer par rapport à lui-même" (Jodelet, 2003, p.149), 2 sous-équipes du projet ont fait le choix d'aborder ce questionnement sous deux angles différents et complémentaires, le présent symposium et celui intitulé " Enseignants et étudiants, relations en médiation sous les regards croisés de la pluridisciplinarité ".

2. Du contexte social et méthodologique de la recherche

La richesse du projet Sum-Tec repose sur :

la diversité disciplinaire des chercheurs impliqués dans la collecte comme dans le traitement des données (2 chercheurs en linguistique, 7 chercheurs en sciences de l'information et de la communication et 6 chercheurs en sciences de l'éducation) qui a permis de croiser des approches complémentaires ou divergentes obligeant à définir les paradigmes et les concepts propres à chacun, de façon d'autant plus rigoureuses. la taille et la dimension multimodale du corpus construit par le projet que nous détaillons ci-dessous.

Le corpus a été construit en deux phases :

*Intervenant

une phase de recueils de parole (2014). Des entretiens semi-directifs ont été enregistrés auprès de 63 enseignants, couvrant tous les niveaux du L et du M dans 11 disciplines pour des cours en présentiel et à distance. une phase d'observation en contexte (2015). Huit cours ont été suivis dans leur intégralité (soit 34 séances de cours en présentiel et un cours à distance).

3. De la question spécifique des usages pédagogiques du numériques par des enseignants-chercheurs en SHS et de la réflexivité de l'équipe de recherche

Nombre de travaux, notamment, en SHS montrent qu'au vue de l'impossible neutralité des chercheurs, la question de la rigueur méthodologique réside dans l'adoption d'une " posture réflexive " avec le terrain (Jodelet, 2003, p.150).

A travers les trois communications composant ce symposium, nous nous proposons, d'une part, de donner à voir comment les enseignants-chercheurs se représentent leur propres pratiques pédagogiques. Plus spécifiquement, nous montrerons :

Quelles modalités relationnelles et interactionnelles que les enseignants-chercheurs mettent-ils en place avec les étudiants lorsqu'ils choisissent d'utiliser des outils numériques, en particulier la messagerie électronique, les forums et plus largement les LMS (Didier Baltazart) ; Comment les enseignants-chercheurs se représentent-ils le rôle et la place des outils numériques dans leurs pratiques pédagogiques (Catherine Kellner) ; En quoi l'usage du numérique constitue une opportunité de questionnement pédagogique pour les enseignants-chercheurs, notamment sur les espaces-temps de l'acte d'apprendre et d'enseigner (Nathalie Lavielle-Gutnik).

Concomitamment, nous nous emploierons à montrer que si l'équipe de recherche s'est employée à élaborer une réflexion distanciée sur son objet de recherche, elle n'a pas tenté de nier son implication personnelle et a plutôt fait le choix d'en faire un objet de travail. En effet, à la suite de Whittington (2006), nous considérons que tout chercheur a à s'interroger sur sa pratique ce que nous ferons à travers une réflexion sur les points suivants :

La recherche Sum-tec comme terrain spécifique, intriqué dans des environnements organisationnels, sociétaux permettant d'aborder la complexité de l'objet (Latour, 2001) ; Le choix d'une démarche réflexive comme " une analyse de son expérience passée, présente, future et conditionnelle " (Paturel, 2009, 8).

Présentation des modalités de traitement de la question transversale

Le symposium s'organisera en trois temps : après une présentation du contexte et de la méthodologie de recueil et d'analyse des données de la recherche, chacun des 3 communicants se proposera de donner à voir les points saillants de ses analyses des représentations des pratiques pédagogiques médiatisées du public concerné.

Enfin, à l'aune d'exemples et d'expériences vécues par chacun des communicants et par l'ensemble du groupe, il s'agira de débattre des modalités concrètes de ce qu'est une pratique de réflexivité au sein d'une équipe de recherche.

Tec-Meus, recherche réalisée, entre en 2009 et 2011, pour une présentation détaillée des résultats, voir Barbot M.-J., Massou, 2011, Statuts, professionnalité des enseignants-chercheurs et usages des TIC. In M.-J. Barbot, L. Massou L. (Éds). TIC et métiers de l'enseignement supérieur : émergences, transformations, Nancy : Presses universitaires de Nancy, 145-164

Éléments bibliographiques

Drucker-Godard, C. " De l'observation du chercheur à l'accompagnement du dirigeant ", @GRH 2013/1 (no 6), p. 67-89 ; DOI 10.3917/grh.131.0067

Jodelet, D. (2003), " Aperçus sur les méthodologies qualitatives ", in Moscovici S. et Buschini F. (Dir.), Les méthodes des sciences humaines, Paris : PUF Fondamental, pp. 139-162

Latour, B., 2001, Le métier de chercheur, regard d'un anthropologue, Paris, INRA éditions.

Paturel, D. (2009). L'implication au cœur d'un processus de recherche. 20e Congrès AGRH, Méthodes émergentes et recherche en GRH, Toulouse, 9-11 septembre.

Pierozak, I. " Se construire comme enseignant-chercheur une pratique professionnelle de la réflexivité ", Cahiers de sociolinguistique 2009/1 (no 14), p. 57-66. DOI 10.3917/csl.0901.0057

Whittington, R. (2006). Completing the practice turn in strategy. Organization Studies, vol. 27, no5, 613-634.

Mots-Clés: Pratiques pédagogiques, numérique, enseignement supérieur, réflexivité chercheurs

Les représentations des enseignants-chercheurs sur le rôle et la place des outils numériques dans leurs pratiques pédagogiques.

Nathalie Lavielle-Gutnik * ¹

¹ Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC) – Université de Haute Alsace - Mulhouse, université de Strasbourg, Université Nancy II : EA2310 – Université Nancy2, B.P. 3397 54015 NANCY CEDEX France, France

L'utilisation des outils numériques à l'Université est aujourd'hui un axe de développement important. Mené par une équipe pluri-disciplinaire (sciences de l'éducation, sciences du langage, sciences de l'information et de la communication) au sein de la MSH-Lorraine, le projet Savoirs Universitaires Médiatisation Technologique et pratiques des Enseignants-Chercheurs (SUMTEC) s'interroge sur la médiatisation technologique du savoir universitaire et en particulier sur la construction et l'accès aux savoirs universitaires et sur les pratiques pédagogiques et communicationnelles liées à l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC).

Au sein de ce projet, dans lequel ont été menés 56 entretiens avec des collègues enseignants-chercheurs de sciences humaines et sociales, nous nous sommes particulièrement intéressée aux représentations que les enseignants ont de la place et du rôle dans leurs pratiques pédagogiques des différents outils numériques qu'ils peuvent utiliser. Cette étude, parfois complexe à mener, a obligé l'équipe à s'interroger en permanence sur son propre positionnement. Interroger ses pairs sur leurs pratiques d'enseignement qui renvoient nécessairement à ses propres pratiques, a nécessité de porter une attention toute particulière à la distance épistémologique à adopter.

Plusieurs résultats seront présentés dans le cadre de ce symposium. D'abord, le savoir que les enseignants-chercheurs interrogés cherchent à transmettre à leur étudiant bénéficierait, grâce aux outils numériques qu'ils utilisent, d'une mise en forme plus " sexy ", qui faciliterait sa transmission. Si les enseignants interrogés peuvent imaginer des formes de médiation des connaissances différentes, ils se déclarent incompetents techniquement à les mettre en œuvre et ces outils laissent entrevoir, avec regret, des horizons d'attente encore non explorés.

Ensuite, le recours aux outils numériques permettrait aux enseignants-chercheurs de faciliter pour les étudiants l'accès aux données qui concernent le cours. Envoyer un lien vers un document écrit ou filmé ou transmettre directement un texte évite aux étudiants de perdre du temps à les chercher eux-mêmes. En supprimant cette partie de travail aux étudiants, les enseignants pensent leur laisser plus de temps pour la réflexion sur ces documents. Ce travail de facilitation se réalise aussi en cours où beaucoup d'enseignants préfèrent que les étudiants se concentrent sur leurs explications, leurs analyses d'un document complexe par exemple que sur la copie dudit document. En leur fournissant le document en amont ou en aval, en les rassurant sur le fait qu'ils leur fourniront, les enseignants souhaitent libérer du temps pour que puisse se mettre en œuvre la pensée réflexive de leurs étudiants.

Enfin, cet accès facilité des étudiants aux documents n'est pas sans poser, pour autant, d'autres questions complexes à gérer pour les enseignants. S'ils mettent l'ensemble de leur cours en

*Intervenant

ligne, quelle légitimité y aurait-t-il encore à " faire cours " ? La représentation de la fonction enseignante, dans sa prédominance d'oralité, est alors bousculée pour les enseignants, qui se sentent déstabiliser dans leur identité professionnelle.

En conclusion, nous verrons également que ces questions entrent parfois partiellement ou beaucoup plus fortement en résonance avec les questions liées à nos propres pratiques pédagogiques et à notre propre identité professionnelle, nous confortant parfois dans certaines de nos représentations ou, au contraire, en nous permettant de les mettre à distance.

Mots-Clés: Pratiques pédagogiques universitaires, outils numériques, changement, médiation du savoir

Quelles intentions derrière les choix d'outils de communication par des enseignants de SHS ?

Nathalie Lavielle-Gutnik * ¹

¹ Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC) –
Université de Haute Alsace - Mulhouse, université de Strasbourg, Université Nancy II : EA2310 –
Université Nancy2, B.P. 3397 54015 NANCY CEDEX France, France

Le développement des TIC (en tant que dispositifs sociotechniques) dans et hors de l'enseignement supérieur (Col, Fenouillet, 2007), avec le développement différencié de compétences spécifiques que cela implique, interpelle les pratiques pédagogiques des enseignants-chercheurs. Qu'on le veuille ou non, les TIC pénètrent l'université notamment par l'intermédiaire des étudiants qui importent leurs pratiques numériques usuelles dans leurs pratiques d'apprentissage. Même si les TIC n'entraînent pas automatiquement de changement de paradigme entre instruction et apprentissage (Gremmo, Kellner, 2011), l'étude Tecmeus a montré que leur usage constitue un révélateur des pratiques et fondements pédagogiques des enseignants-chercheurs (Barbot, Massou 2011).

Dans périmètre de la vie sociale et citoyenne, Compiègne (2011) avance l'hypothèse selon laquelle le développement des TIC pourrait conduire à une redistribution des pouvoirs, à un partage et un renforcement de la liberté de parole, ainsi qu'à un essor des modalités participatives et coopératives. Cette communication abordera les modalités relationnelles et interactionnelles que les enseignants-chercheurs mettent en place avec les étudiants lorsqu'ils choisissent d'utiliser des outils numériques, en particulier la messagerie électronique, les forums et plus largement les LMS. En nous appuyant sur le corpus d'entretiens réalisés pour le projet SUMTEC, nous examinons dans quelle mesure l'usage énoncé des TIC s'articule ou pas avec l'émergence de nouvelles formes de relations entre enseignants-chercheurs et étudiants. Nous focalisons en particulier sur l'intention qui, dans les discours des enseignants chercheurs interrogés, sous-tend l'utilisation d'outils numériques étudiés.

Barbot M.-J., Massou L., dir., TIC et métiers de l'enseignement supérieur : émergences, transformations. Questions de communication, série actes 14/2011, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, novembre 2011. Col, C., & Fenouillet, F. (2007). Déploiement du e-learning en sciences de l'éducation : état des lieux en France. International Journal of Technologies in Higher Education, 1, 7-19. Compiègne I. (2011). La société numérique en question(s). Paris : Éditions Sciences Humaines.

Mots-Clés: Pratiques pédagogiques universitaires, outils numériques, communication

*Intervenant

Les préoccupations professionnelles des enseignants du primaire en histoire et géographie à partir de l'analyse d'un forum.

Roselyne Le Bourgeois-Viron * ^{1,2}

¹ Centre Amiénois de Recherche en Education et Formation (CAREF) – UPJV – Université de Picardie Jules Verne, Chemin du Thil, 80000 Amiens, France

² CAREF (Centre Amiénois de Recherche en Education et Formation) – Université de Picardie Jules Verne : EA4697 – Chemin du Thil 80 000 Amiens, France

Notre communication présente une étude des échanges postés sur le forum ” enseignants du primaire ” dans le domaine ” histoire-géographie ” Cette étude a lieu dans le cadre d’une recherche financée par la Région pour réaliser une plate forme d’aide en ligne aux enseignants et se situant entre ressources institutionnelles et échanges entre pairs. Elle fait suite à une série de recherches comparant l’enseignement de l’histoire, de la géographie et des sciences à l’école élémentaire.

Cadre théorique

Nous nous plaçons dans le cadre des didactiques de l’histoire et de la géographie et des analyses qui en ont été faites des pratiques ordinaires (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004) ou plus spécifiquement de l’histoire (Lautier & Allieu-Mary, 2008) sans oublier les travaux concernant la problématisation (Doussot, 2013). Cependant, compte tenu des décalages constatés entre le curriculum prescrit et le curriculum réel, nous nous attachons à mieux comprendre la réalité du travail enseignant (Philippot & Baillat, 2008) pour dépasser une attitude critique souvent peu fructueuse. Tout en prenant en compte ces contraintes professionnelles, nous ne faisons pas l’impasse sur le cadre épistémologique de ces enseignements (Prost, 1996 ; Ginzburg, 2010 ; Lévy & Lussault, 2013), cadre qui, pour nous, est aussi une clé pour analyser les injonctions institutionnelles et les pratiques enseignantes.

Question de recherche

Quelles informations nous apportent les forums d’enseignants sur les préoccupations des enseignants et sur leur relation aux injonctions institutionnelles? Que nous disent-elles du travail enseignant et du décalage entre curriculum prescrit, souhaitable et réel en histoire et géographie?

La méthodologie

Pour analyser les échanges entre enseignants en histoire et en géographie, comme il a été évoqué dans le texte du symposium (Bruillard, 2010), nous menons une analyse semi quantitative et didactique des posts répertoriés dans les domaines cités. Nous nous intéressons plus particulièrement à la place occupée par l’étude de documents, pendant pour ces disciplines de la démarche d’investigation en sciences mais aussi aux thèmes abordés, aux supports utilisés, aux ressources proposées (expériences de collègues, manuels, ressources en ligne...) ainsi qu’au rôle de la langue (écrite, orale) et des relations à l’institution.

Résultats

*Intervenant

Les premiers résultats montrent une persistance de la place de la nomenclature dans les contenus d'enseignements explicités en géographie ainsi que des documents prêts à l'emploi trouvés en ligne dans les deux domaines. La gestion du conjoncturel (remplacement à assurer, visite de l'inspecteur) a tendance à mettre au second plan des questions plus approfondies sur les contenus d'enseignement. La légitimité de la parole des pairs peut entrer en contradiction avec celle d'experts.

Bibliographie

Audigier, F., Tutiaux-Guillon, N. (2004). Regards sur l'histoire, la géographie, l'éducation civique à l'école élémentaire. Saint-Fons : INRP.

Bruillard, E. (dir.). (2010). ERTé CALICO. Communautés d'apprentissage en ligne, instrumentation, collaboration. Cachan : ENS.

Doussot, S. (2013). Quels problèmes pour les jeux d'apprentissage ? Questions à partir d'un article de Didier Cariou en didactique de l'histoire. *Éducation et didactique*, 7 (3), 117-122.

Ginzburg, C. (2010). Le Fil et les traces : vrai faux fictif (M.Rueff, trad.). Lagrasse :Verdier.

Lautier, N., Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue Française de Pédagogie*, 162, 95-131.

Lévy J. & Lussault, M. (2013). Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés. Paris : Belin.

Philippot, T. & Baillat, G. (2009). Du maître idéal au maître ordinaire : l'exemple des pratiques d'enseignement de la géographie à l'école primaire. Colloque international du REF. Pratiques et métiers en éducation et formation : formalisation de l'expérience et apports de la recherche. Nantes, 18-19 juin.

Prost, A. (1996). Douze leçons d'histoire. Paris : Éd. du Seuil.

Mots-Clés: forum, école primaire, histoire, géographie, professionnalité enseignante

Parcours de chercheurs paramédicaux : le modèle du ” praticien - chercheur ”

Yann Le Faou * ¹, Jérôme Eneau ¹

¹ Centre de Recherche sur l'Éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD) – Université de Rennes II - Haute Bretagne : EA3875 – Université Rennes 2, Campus Villejean Place du recteur Henri Le Moal CS 24307 35043 Rennes, France

Depuis 2009 et la réforme des formations des professionnels de santé paramédicaux (intégration progressive des formations dans le système universitaire), les professionnels de santé vivent une évolution de leur posture professionnelle, qui vient réinterroger leurs pratiques soignantes. Avec la récente Grande Conférence de Santé du 11 février 2016, les représentants des professions et le gouvernement, par la voix de son Premier Ministre, réaffirment cet engagement de la formation initiale de ces professionnels vers une formation ” à ” et ” par ” la recherche, ainsi que la place du développement des pratiques de recherche dans les pratiques soignantes.

Ce développement des pratiques de recherche est soutenu depuis 2010 par le Programme Hospitalier de Recherche Infirmière et Paramédicale (PHRIP), piloté par le Ministère de la Santé. Dans le cadre de ce programme, les professionnels de santé paramédicaux sont amenés à devenir des porteurs et des investigateurs de projets de recherche en santé. Cette nouvelle posture vient de nouveau interroger les pratiques soignantes. Ainsi, différentes questions sont soulevées :

Quels sont les parcours de formation de ces professionnels paramédicaux, habituellement positionnés sur des réponses à des prescriptions médicales ? De quelles façons acquièrent-ils les connaissances méthodologiques de la recherche ? Quelle est, de leur point de vue, l'utilité sociale et professionnelle de cette nouvelle formation ” à ” et ” par ” la recherche ?

A travers le double modèle de ” praticien réflexif ” (Schön, 1994), et de ” praticien chercheur ” (Mias, 2004 ; Péoc'h, 2008), cette recherche vise à comprendre les parcours de formation ainsi que les ” nouvelles voies de professionnalisation ” (Wittorski, 2008) de ces personnels de santé. Sur le plan méthodologique, elle repose sur l'exploration de cinquante ” récits de vie professionnelle ” (Bertaux & Singly, 2010 ; Bliez-Sullerot, Mével, & Malet, 2005) de professionnels de santé paramédicaux exerçant dans six Centres Hospitalo-Universitaire de l'ouest de la France. Des analyses longitudinales, comparatives puis thématiques ont été réalisées pour faire émerger des points communs à leurs parcours de formation ” à ” et ” par ” la recherche.

L'analyse permet de mettre au jour des mécanismes d'alternance entre formation informelle (rencontre de pairs, lecture personnelle, participation à des réunions) et expérience de la recherche (espace de créativité, auto et éco-formation, autodirection). Cette transformation des identités professionnelles de praticiens de santé vers celle de ” praticien chercheur ” peut être soutenue par une formation universitaire (de type Master ou Diplôme Universitaire). Cette formation formelle arrive bien souvent en amont de leur entrée dans l'environnement de la recherche, mais permet aussi de stabiliser et de légitimer cette identité tournée vers la recherche. Cette nouvelle identité professionnelle de ” praticien chercheur ” engage de nouvelles formes d'émancipation personnelle et professionnelle (Eneau, 2014) vis-à-vis des professions médicales. Ce processus d'émancipation favorise l'autonomie de ces acteurs du système de santé, par un renforcement

*Intervenant

du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007) et une meilleure reconnaissance (Honneth, 2000) de l'impact de ces professionnels de santé sur leurs environnements de travail. Enfin, cette nouvelle identité orientée vers l'innovation permet une meilleure qualité des soins auprès des patients.

Cette question de la formation "à" et "par" la recherche centrale dans le cadre des nouvelles formations paramédicales vient réinterroger mon propre parcours dans la recherche. Comment s'acculturons-nous à un environnement différent de celui pour lequel nous avons été formés ? Cette intégration de l'expérience de terrain vient interroger nos choix de questionnement de chercheur en éducation et formation, souvent en rapport avec la question de l'utilité de notre recherche.

Références :

Bandura, A., & Lecomte, J. (2007). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.

Bertaux, D., & Singly, F. de. (2010). *Le récit de vie*. Paris : Colin.

Bliez-Sullerot, N., Mével, Y., & Malet, R. (2005). *Récits de vie en formation*. Paris : L'Harmattan.

Eneau, J. (2014). Emancipation. Dans A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 9194). Paris : De Boeck.

Honneth, A. (2013). *La lutte pour la reconnaissance*. [S.l.] : Gallimard.

Mias, C. (2004). Praticien – chercheur. Le problème de la double posture. Dans P.-M. Mesnier & P. Missotte, *La recherche-action une autre manière de se chercher, se former, transformer*. Paris : l'Harmattan.

Péoc'h, N. (2008). L'exigence d'un repérage – ou comment comprendre la double posture intriquée du praticien et du chercheur. *Recherche en soins infirmiers*, 95(4), 1422.

Sch'on, D. A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 936.

Mots-Clés: Professionnalisation, formation "à" et "par" la recherche, émancipation

L'institut Pelman de gymnastique mentale durant l'entre-deux-guerres : entre développement personnel et éducation nouvelle

Loïc Le Sonn * ¹

¹ Techniques et enjeux du corps (EA 3625) – Université Paris Descartes – France

Présentation : Le système Pelman de gymnastique mentale se présentait comme une méthode d'entraînement des facultés psychiques et des performances physiques, conçue pour apporter à ses membres tonus, confiance en soi, leadership et réussite. Forte d'une clientèle de 29 000 adhérents appartenant à toutes les franges de la classe moyenne, la méthode Pelman a construit son succès en France dans les années 1920 à partir de son cours par correspondance (" Les douze leçons du pelmanisme "), d'une revue mensuelle de psychologie pratique éditée entre 1927 et 1939 (La Psychologie et la Vie) et des cercles de sociabilité qui réunissaient localement les " Pelmanistes " sur l'ensemble du territoire. L'histoire sociale de l'institut Pelman, fleuron des instituts d'efficiencia mentale, permet d'esquisser les caractéristiques de ce nouveau marché de la santé, du succès et de la sagesse.

Objet de recherche : L'essor du marché du développement personnel dans les années 1890, en Europe et aux Etats-Unis, ne fut possible qu'à travers la rencontre entre, d'une part, des groupes professionnels en concurrence pour la définition et les applications de la psychologie pratique et, d'autre part, un public réceptif issu de toutes les fractions des nouvelles classes moyennes salariées (de l'ingénieur à la sténodactylographe). Médecins, ingénieurs, pasteurs et aussi éducateurs, psychologues et professeurs d'éducation physique rivalisèrent d'ingéniosité pour mettre sur pied ce nouveau genre éditorial diffusé sur différents supports imprimés.

Problématiques : L'étude de la genèse du marché et de la culture du développement personnel pose la question des fonctions sociales de l'éducation en tant que technologie de façonnement des comportements et des destins sociaux. Ce faisant, l'étude de l'institut Pelman d'efficiencia mentale s'inscrit au carrefour de plusieurs problématiques :

- " Culture humaine ", " magnétisme ", " épanouissement de la personnalité ", " médications psychologiques " : un ensemble d'expressions qui renvoie à l'émergence d'une " économie symbolique " (Bourdieu, 1977) des " biens de salut " (Weber, 1996), un " marché de la personnalité " (Mills W., 1970)
- L'essor d'un nouveau groupe d'experts, à la fois " entrepreneurs de morale " et de directeurs de conscience : les premiers promeuvent de nouvelles techniques de gestion des populations (Sélection et O.P., O.S.T., publicité), les seconds prétendent apporter des méthodes pour " réussir " sa vie. Médecins, ingénieurs-conseils, universitaires, militaires, professeurs d'éducation physique. Multipositionnalité. Double jeu : répondre à la demande institutionnelle et à la demande sociale.

*Intervenant

- L'émergence d'un nouveau genre éditorial, de services d'expertises psychologiques, de formes de sociabilité inédites qui témoignent d'une mutation des sensibilités et des subjectivités (diffusion des pratiques d'autosuggestion et de gymnastique ; valorisation de l'imaginaire de la santé, de l'ascension sociale, de l'efficience...)
- Les instituts d'efficience mentale sont aussi une caisse de résonance ou encore un observatoire des problèmes privés rencontrés par les nouvelles classes moyennes. Le façonnement du consentement de ces populations à l'ordre social capitaliste et consumériste exige la gestation d'une idéologie consensuelle des relations industrielles (la collaboration des patrons et des salariés). Le pelmanisme, variante laïcisée de l'éthique protestante, un antidote au communisme ?
- Une histoire comparée des techniques psycho-corporelles : continuité et discontinuité entre 1860 et 2010.

Méthode : L'apparition des cours par correspondance, des magazines destinés au grand public lettré, des livres, des manuels et des guides (incluant des exercices mentaux et des leçons de culture physique) a été mis à profit par ces nouveaux prédicateurs de la santé, de la sagesse et de la réussite sociale. Producteurs de manuels d'éducation de la volonté, directeurs de revues de psychologie pratique, managers d'instituts d'efficience mentale et d'école de formation sur le " magnétisme " personnel se partageaient donc le marché émergent des biens de salut laïques, à travers la vente de techniques de soi ayant pour objet le souci et le perfectionnement de soi-même d'un point de vue physique, moral et social. S'améliorer physiquement, se perfectionner moralement et enfin, s'élever socialement : tel fut le triptyque autour duquel s'édifièrent les discours et les pratiques du bien-être à la fin du XIX^{ème} siècle. L'hygiène personnelle par la culture physique, la formation continue par la rééducation des facultés et enfin le désir d'élévation sociale formaient les trois fils directeurs indissociables de ce nouveau genre éditorial que nous étudierons à travers les acteurs, les institutions et les publications de ce réseau de médecins, d'universitaires, d'ingénieurs et d'éducateurs.

La production, la diffusion et la réception de la psychologie populaire sont trois moments indissociables pour une explication d'ensemble de l'essor du marché des " biens de salut " laïcisé. Une sociologie historique des biens de salut doit pouvoir tenir ensemble l'analyse de ce champ différencié d'entrepreneurs de morale ainsi que l'espace des consommateurs. Elle ne doit pas oublier de décrypter, à l'interface entre l'offre et la demande de techniques psycho-physiologiques, l'évolution des contenus spécifiques proposés par ce nouveau genre éditorial. Le marché des biens de salut laïcisés s'inscrit dans l'épanouissement éditorial et institutionnel du champ des psychothérapies depuis la fin du XIX^{ème} siècle.

Bibliographie

Bourdieu P., 1977. " La production de la croyance. Contribution à une économie des biens symboliques ", Actes de la recherche en sciences sociales, vol. 13, 3-43.

Guillemain H., 2010. La méthode Coué. Histoire d'une pratique de guérison au XX^e siècle, Paris : Le Seuil.

Vigarello G., 2003. Le corps redressé. Histoire d'un pouvoir pédagogique, Paris : Armand Colin.

Weber M., 1996. Sociologie des religions, traduit par J.-P. Grossein, Paris : Gallimard.

Wright Mills C., 1970. Les cols blancs, traduit par A. Chassagneux, Paris : François Maspero.

Mots-Clés: éducation nouvelle, développement personnel, contrôle des corps

Scolarisation de l'enseignement ménager en France : Formes curriculaires et disciplines scolaires.

Joël Lebeaume * ¹

¹ Education et Apprentissage – Université Paris Descartes : EA4071 – France

Scolarisation de l'enseignement ménager en France : Formes curriculaires et disciplines scolaires.

Comment l'enseignement ménager en France s'est-il scolarisé puis disciplinarisé ? Quels sont les principes fondateurs et organisateurs de ses contenus et méthodes qui valorisent un enseignement pratique et scientifique, une approche active et expérientielle et une méthode inductive ? Avec le contraste de ses publics, quelles sont ses évolutions dans les différents segments du système éducatif, dans l'enseignement secondaire et dans l'enseignement primaire, agricole et technique ? Quelles sont les structurations de ces curriculums visant l'éducation et la formation des jeunes filles principalement de milieu modeste (Skeggs, 2015) ? Telles sont les questions centrales de cette recherche qui s'inscrit dans la thématique de l'histoire des disciplines scolaires, largement développée depuis le projet initié par Chervel (1988). Parmi la typologie suggérée par Kahn et Youenn (sous presse) l'investigation historique présentée relève de l'histoire didactique centrée sur les contenus, leur sélection et leur organisation programmatique. Elle a aussi une perspective curriculaire, c'est-à-dire en considérant les composants (équipements, ressources, organisation administrative et pédagogique et formation des maîtres) proposés par de Landsheere (1979). L'approche différenciée de l'enseignement ménager en France vise à caractériser ses configurations contrastées et ainsi à caractériser les formes curriculaires (Martinand, 2001 ; Ross, 2000).

L'enquête historique menée de 1880 à 1980, conduite à partir de l'analyse différenciée des sources (textes officiels ; discours propres des enseignements primaire, agricole, technique et secondaire ; manuels et propositions pédagogiques ; archives orales d'actrices de cet enseignement) est centrée sur les contenus transmis et les contextes. Elle permet de proposer sept périodes qui structurent l'existence de l'enseignement ménager de sa naissance à sa mort.

L'analyse met également en évidence deux formes curriculaires qui opposent nettement l'enseignement technique, primaire et agricole et l'enseignement secondaire moins ouvert à l'éducation ménagère, conformément à la dimension sociologique de cet enseignement. Ses missions font que les domaines de pratiques couverts par l'enseignement ménager (puériculture, alimentation, entretien du linge...) structurent verticalement le curriculum du premier pour lequel les connaissances techniques et scientifiques éclairent transversalement ses domaines de pratiques. Cette forme curriculaire se distingue de la seconde (celle de l'enseignement secondaire) structuré par les disciplines (sciences naturelles et sciences physiques et chimiques), qui positionne simultanément l'enseignement ménager comme accessoire, optionnel et greffé. Les contenus sont alors nuancés : ils sont particuliers dans le premier et généraux dans le second comme l'indiquent par exemple la chimie alimentaire ou la technologie textile qui n'ont pas l'ambition universelle des sciences et de leurs applications de l'enseignement général secondaire. Dans la même distinction, l'organisation en thèmes d'activités et en centres d'intérêts se distingue des leçons progressives. Cette distinc-

*Intervenant

tion de l'organisation curriculaire en thèmes plutôt qu'en notions ordonnées permet de discuter le problème curriculaire majeur de l'existence et de l'insertion d'enseignements privilégiant, selon l'opposition soulignée par Not (1992), un modèle " globaliste " à un modèle " atomistique " qui fait privilégier certains contenus non programmables " ceux qui font appel à la sensibilité, au jugement et à l'engagement personnel " (1979, p. 326).

Comprendre, évaluer, proposer : approche réflexive du questionnement de recherche

Le contexte contemporain de reconfiguration curriculaire (dont l'approche par compétences est un levier) et ses enjeux de préparation à la vie (Perrenoud, 2011) impliquent de s'intéresser à l'enracinement historique des contenus d'enseignement (d'ordre pratique) et de leur organisation afin de saisir leurs conditions d'existence et leurs évolutions voire disparition. Il implique aussi de questionner le renouvellement potentiel des problématiques de recherche. En ce sens, l'histoire curriculaire de l'enseignement ménager définie en tant qu'une éducation ménagère et une éducation à la vie (par le développement de life skills) ouvre une discussion sur les conditions d'insertion des éducations à ... dans la scolarité obligatoire et sur les variations des formes curriculaires.

Références

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

Kahn, P. & Youenn, M. (sous presse). Réformer les disciplines scolaires xix-xxe siècles. Caen : Presses universitaires de Caen.

Landsheere G. de (1979). Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Paris : PUF, p. 65.

Martinand J.-L. (2001). Matrices disciplinaires et matrices curriculaires : le cas de l'éducation technologique en France ", In C. Carpentier (Éd.) *Contenus d'enseignement dans un monde en mutation : permanences et ruptures* (pp. 249-269). Paris : L'Harmattan.

Perrenoud, P. (2011). Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ? Issy-les-Moulineaux : ESF.

Not L. (1979). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse : Privat, 1979.

Not L. (1992). *Diversité des approches scolaires des savoirs*. Toulouse : Éditions universitaires du Sud, 1992.

Ross, A. (2000). *Curriculum: Construction and Critique*. London & New York: Falmer Press, 2000.

Skeggs B. (2015). *Des femmes respectables. Classe et genre en milieu populaire*. Marseille : Agone.

Mots-Clés: enseignement ménager, curriculum, didactique, histoire

Quelles sont, en France, les questions que se posent les chercheurs à propos des liens entre l'école et le travail social ?

Francis Lebon ^{*† 1}

¹ Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Transformations des pratiques Éducatives et des pratiques Sociales (LIRTES) – Université Paris Est (UPE) : EA7313 – LIRTES équipe d'accueil 7313
Bureau 405 Bâtiment La Pyramide 80 avenue du Général de Gaulle 94009 Créteil cedex, France

L'éducation nationale salarie de façon permanente des travailleurs sociaux comme les assistantes sociales scolaires (Garnier, 1997) dans le second degré, ou bien les Auxiliaires de vie scolaire (AVS) chargées d'encadrer à l'école primaire les enfants en situation de handicap (Bossard, 2015). Par ailleurs, les travailleurs sociaux " traditionnels " (notamment ceux de la Protection de l'enfance), généralement salariés des collectivités locales ou d'associations socio-éducatives et médico-sociales, interviennent en lien avec l'école, la famille, la justice et le monde du soin dans un contexte où les questions scolaires sont traversées par de multiples " problèmes sociaux " (Denecheau, 2015).

Quels sont, en France, les liens entre l'école et le travail social ? Nous tenterons, à partir d'une revue de littérature, d'examiner la façon dont les chercheurs en sciences de l'éducation répondent à cette question en focalisant l'attention sur les professionnels concernés. Les relations entre le système éducatif et le travail social ont en effet pour principe la participation de cultures professionnelles extrascolaires à la construction de la réussite scolaire. Cet objectif de réussite est porté, d'une part, par des politiques éducatives et des réformes destinées à l'ensemble des élèves (accompagnement éducatif, réforme des rythmes scolaires, etc.), d'autre part par des dispositifs visant les enfants des classes populaires estimés en difficulté scolaire (politique d'éducation prioritaire, programme de réussite éducative, accompagnement à la scolarité, etc.) (Francis et Join-Lambert Milova, 2011, Goirand, 2014, Kherroubi et al. 2014, Moignard et Rubi, 2013).

L'action en direction de ces deux " publics cibles " recouvre donc deux catégories d'enjeux, avec en toile de fond la question de l'articulation des dimensions scolaire, éducative et sociale dans la construction des inégalités de réussite (Netter, 2015) : l'éducation globale et la réforme des pratiques pédagogiques de l'école ; la lutte contre l'échec et le décrochage scolaires. Il s'agira de rendre compte de la façon dont les chercheurs en sciences de l'éducation croisent différentes lignes d'évolution des relations entre l'école et la société afin d'éclairer ces différents types d'enjeux : la montée en force des collectivités territoriales et notamment des communes dans le champ éducatif ; la réorganisation pédagogique et éducative des écoles et des collèges ; les évolutions du travail social plus ou moins étroitement liés au monde scolaire (animation, éducation spécialisée, etc.) ; etc.

Bibliographie

Bossard S. (2015), *Précarité et rapports sociaux dans les métiers de service aux personnes. Les Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS) dans l'Éducation nationale*, thèse de doctorat en sociologie

*Intervenant

†Auteur correspondant: francis.lebon@u-pec.fr

sous la direction de Geneviève Cresson, Lille 1.

Denecheau B. (2015), " L'éducation spécialisée à l'épreuve de l'école : une distance et des malentendus persistants ", *Les Cahiers Dynamiques*, 63, p. 120-126.

Francis V. et Hélène Join-Lambert Milova H. (2011), " Accompagnement de la scolarité des enfants et soutien aux parents dans les programmes de réussite éducative ", *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2011, no 12, p. 113-127.

Garnier P. (1997), *Les assistantes sociales à l'école*, Paris, PUF.

Goirand S. (2014), " De la construction à la légitimation d'une nouvelle fonction du social : Les coordinateurs de réussite éducative à Toulouse ", *Formation emploi*, no 125, Janvier-Mars 2014.

Kherroubi M., Millet M. et Thin D. (2015), *Désordre scolaire. L'école, les familles et les dispositifs relais*, Éditions Pétra.

Moignard B. et Rubi S. (2013), " Des dispositifs pour les élèves perturbateurs : les collèges à l'heure de la sous-traitance ? ", *Carrefours de l'éducation*, 36, p. 47-60

Netter J. (2015), *La division du travail scolaire. Segmentation, solidarité et inégalités dans l'école primaire contemporaine*, thèse de sciences de l'éducation sous la direction de Patrick Rayou, Université Paris 8 Saint-Denis.

Mots-Clés: travail social, profession, inégalités, décrochage scolaire

Transmettre et apprendre avec des jeux ” dits ” sérieux

Gilles Leclercq ^{*} ¹, Aurelien Libessart ^{*} [†] ², Julian Alvarez ^{*} [‡] ³, Lucie Petit
^{*} [§] ⁴

¹ CIREL – Université de Lille 1 – France

² CIREL TRIGONE – Université de Lille 1 – France

³ CIREL TRIGONE – Université de Lille 1 – France

⁴ CIREL TRIGONE – Université de Lille 1 – France

Notre question de recherche peut se formuler ainsi : qu’est-ce qui est transmis et appris avec des jeux ” dits ” sérieux, qu’est-ce-que cela nous apprend du rapport à l’apprendre et au transmettre tel qu’il se pense et se vit aujourd’hui. Y répondre suppose de définir ce que sont les jeux sérieux mobilisés dans cette contribution, quelle est la population concernée, quelle approche méthodologique est mise en œuvre et quels sont les cadres de référence théoriques convoqués. Les jeux retenus ont été élaborés par une entreprise (3DDUO) spécialisée la création de jeux vidéo, notamment de ” serious games ”. Ils portent sur les activités suivantes : réduire sa production de déchets, rendre une planète habitable, résoudre des équations. Ce dernier jeu a été réalisé dans le cadre d’une thèse en convention Cifre (Conventions Industrielles de Formation par la Recherche) et il nous sert de repère. Il s’agit d’étudier des invariants et des singularités en comparant ce jeu aux autres.

La relation au transmettre : nous avons choisi d’étudier les intentions des concepteurs initiaux, tels qu’ils sont pris dans des champs de force macro, méso et micro organisationnels, décisionnels et relationnels. Pour y parvenir nous avons mené des entretiens approfondis auprès avec les membres de l’équipe de conception. Dans cette perspective, transmettre renvoie à des intentions en tension, prises dans des déterminations techniques, sociales, économiques, juridiques, historiques, éthiques...

La relation à l’apprendre : chaque jeu prend appui sur un modèle heuristique (algèbre, écologie, physique) ” habillé ” avec une histoire que les usagers du dispositif sont invités à ” habiter ”. La situation d’apprentissage invite à découvrir et à mobiliser le modèle heuristique et son langage pour mettre des usagers en situation d’apprendre. Ce faisant, une activité d’abstraction / concrétisation, de contextualisation / décontextualisation est induite. La propriété liée à cette activité peut être définie comme la propension d’un dispositif à mettre des usagers en situation d’abstraire et de décontextualiser et comme celle des usagers à mobiliser peu ou prou cette activité. Par contre, le régime d’isomorphie entre le modèle heuristique et le scénario ludique n’est pas le même dans les trois jeux étudiés, ce qui ouvre la voie à une analyse des ressemblances et des différences. Le matériau de recherche a été obtenu par verbalisation de l’activité en cours de jeu suivie d’une auto-confrontation aux situations saillantes repérées. Les usagers sont des collégiens, des adultes titulaires du baccalauréat et des enseignants de mathématiques.

*Intervenant

[†] Auteur correspondant: aurelien.libessart@laposte.net

[‡] Auteur correspondant: julian.alvarez@univ-lille1.fr

[§] Auteur correspondant: lucie.petit@univ-lille1.fr

Sur le plan théorique, les expressions "activité" et "dispositif" jouent un rôle central. L'activité est définie de manière classique comme ce que fait un sujet confronté à une tâche (Leplat). Trois formules permettent de prendre la mesure de l'expression dispositif telle qu'elle est mobilisée : rencontre d'activités, moyen pour inviter les usagers à mettre un certain ordre dans leur réel et, dans une perspective ergonomique, affirmation que la conception d'un dispositif se poursuit dans l'usage qu'en font ceux qui le fréquentent. Deux points d'appui organisent le processus de recherche : les jeux étudiés sont des objets frontières entre un modèle heuristique et ce qui est vécu virtuellement, il existe des propriétés significatives identifiables liées aux activités d'abstraction et de décontextualisation. Sans exclusive, la théorie instrumentale proposée par Pierre Rabardel est un cadre de référence déterminant.

Les résultats attendus portent sur la relation à l'apprendre et au transmettre, plus précisément sur l'état actuel des idéaux de transmission dans les organisations et sur leur impact sur le rapport au savoir.

Abt, C. C. (2002). *Serious Games*. Lanham, MD: University Press of America.

Charlot, B (1997). *Du rapport au savoir, Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Rabardel, P. (1999). Le langage comme instrument ? Eléments pour une théorie instrumentale élargie, Avec Vygotsky (p.265-289). Clot Y (dir). Paris : La dispute.

Trompette, P., & Vinck, D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière. *Revue d'anthropologie des Connaissances*, 3(1), 5–27.

Une des interrogations évoquées dans le thème transversal du congrès

D'où viennent les questions de recherche ? Dans cette contribution, elles résultent d'une rencontre entre des attentes sociales (Cifre) et des dynamiques biographiques actives dans l'histoire d'un laboratoire. Chaque chercheur y occupe une place et à partir d'elle, adopte une posture qui relève d'activités régulées par de normes, dramaturgiques, instrumentales, stratégiques et communicationnelle (Habermas). Comment cela se combinent-il ?, se heurte-t-il ?, aboutit-il ?

Mots-Clés: Jeux sérieux, Rapport au savoir, Approche dispositive, Objet frontière, Théorie Instrumentale

Quelles dimensions de la pratique enseignante est elle exclue à travers l'exclusion ponctuelle de cours ?

Clarisse Lecomte * 1

¹ Laboratoire de Changement Social et Politique (LCSP) – Université Paris Diderot - Paris 7 : EA7335
– France

La proposition d'analyse des pratiques d'exclusion ponctuelle de cours a reçu un accueil mitigé de la part des équipes de direction, des équipes en charge de la vie scolaire et des enseignants à qui nous l'avons proposée alors qu'ils étaient pourtant tous volontaires pour participer à la recherche. Bien que très développée désormais en formation initiale et continue, l'analyse des pratiques se met encore peu en place en France au sein d'établissements du second degré en particulier. Malgré les nombreux travaux de recherches qui lui sont consacrés une certaine confusion règne encore sur ce que l'expression recouvre et surtout sur ce qui s'y travaille, par qui, comment et dans quelles visées. La crainte principale vécue par les acteurs réside le plus souvent dans la possible confusion entre analyse des pratiques et évaluation des personnes. C'est d'ailleurs pourquoi nous préférons l'appeler " analyse des situations professionnelles " en nous référant aux travaux de F. Giust-Desprairies (2005).

Nos recherches antérieures dans le champ de l'enseignement secondaire en France nous ont déjà permis d'aborder la question de l'analyse des pratiques comme moyen de formation d'une part et comme moyen de recherche d'autre part. La recherche-action portant sur l'exclusion ponctuelle de cours est l'occasion de questionner les dispositifs de d'analyse de situations plus facilement dans la mesure où les établissements n'engagent aucun contrat ni aucune dépense pour la mettre en œuvre et que les personnes sont librement engagées dans le processus de participation à la recherche. Les réticences à l'analyse de pratiques n'ont donc en principe pas le même sens.

C'est à travers ces réticences ou difficultés à travailler au sein d'un dispositif d'analyse de situations que nous chercherons à montrer " ce qui est exclu " par l'établissement, sa direction et ses professionnels lorsqu'un élève est exclu ponctuellement de cours.

Deux des établissements concernés par cette recherche seront en particulier l'objet de cette communication qui prendra aussi en compte les discours tenus sur l'histoire et l'évolution des pratiques d'exclusion ponctuelle de cours dans ces deux lieux.

Références bibliographiques

Giust-Desprairies, F. (dir.) (2005). Analyser ses pratiques professionnelles en formation. Créteil : Scéren.

Mots-Clés: analyse de pratique, analyse de situation, recherche, action, exclusion ponctuelle de cours, collège, enseignants

*Intervenant

Les différences minorisantes : des construits à questionner à l'aide de l'enseignement de l'histoire

David Lefrançois ^{*† 1}, Marc André Ethier^{‡ 2}

¹ Université du Québec en Outaouais (UQO) – Canada

² Université de Montréal (UdeM) – Université de Montréal C.P. 6128, succursale Centre-ville Montréal (Québec) CANADA H3C 3J7, Canada

L'instrumentalisation par Obama, Hollande ou Trudeau des attaques terroristes, pour intensifier l'intervention militaire au Moyen-Orient et pour restreindre les droits et libertés des travailleurs musulmans ou arabes dans les pays respectifs de ces chefs d'État, pose avec acuité la question de l'enseignement en contexte de diversité culturelle et migratoire.

A notre avis, l'apprentissage et l'usage de l'histoire peuvent aider à problématiser le réel, les injustices particulières et les possibilités, pour les victimes de celles-ci, de se joindre à une réflexion sur ce qui les unit : les racines possibles des maux qui font en sorte que d'autres identités particulières (celles des élites, vraisemblablement) sont présentées à leurs dépens comme universelles.

Depuis 2014, le processus de refonte du programme d'histoire nationale au Québec a intensifié, dans cette juridiction, le débat entourant l'enseignement de l'histoire et peut servir de cas type pour réfléchir à cette question.

Cette communication vise à décrire les substrats idéologiques de ce débat, à partir de documents ministériels portant – au cours des deux dernières années – sur cette réforme curriculaire et grâce à une analyse thématique de discours et de contenu relative aux conceptions déclarées de l'enseignement de l'histoire au Québec.

Nous comptons d'abord montrer qu'un examen attentif de ce corpus textuel révèle un récit sous-jacent qui ne problématise pas les nationalismes et ne fournit pas de base pour l'universalisme et l'analyse des processus d'oppression (de racialisation, de radicalisation, etc.) des groupes sociaux minorisés, d'un point de vue historien, mais qu'il essentialise et réifie au contraire certains concepts contingents, comme la nation.

Ensuite, nous entendons discuter de certaines conditions dans lesquelles l'enseignement de l'histoire est susceptible de progresser vers l'interprétation historique émancipatrice qui passe par l'apprentissage et la pratique de l'analyse et de l'enquête.

*Intervenant

†Auteur correspondant: davidl@point-net.com

‡Auteur correspondant: marc.andre.ethier@umontreal.ca

Mots-clés : enseignement de l'histoire ; histoire nationaliste ; modes de pensée de l'histoire ; émancipation

Bibliographie

Cardin, J.-F. (2010). L'histoire à l'école et l'éducation à la citoyenneté: genèse et application d'une idée ancienne qui a la vie dure. Dans M. Mellouki (dir.), Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec. Québec: PUL.

Dalongeville, A. (2001). L'image du barbare dans l'enseignement de l'histoire : une expérience de l'altérité. Paris, France: L'Harmattan.

Demers, S. (2012). Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté : étude multicas. Montréal : UQÀM.

Lanoix, A. (2015). Finalités de l'enseignement de l'histoire et nation dans les représentations sociales des enseignants d'histoire du Québec au secondaire . Montréal : Université de Montréal.

Novack, G. (1972). Understanding History. Toronto, Canada: Pathfinder Press.

Mots-Clés: enseignement de l'histoire, histoire nationaliste, modes de pensée de l'histoire, émancipation

Cas et exemple en géographie dans l'enseignement supérieur : enjeux de la professionnalisation

Caroline Leininger-Frézal ^{*} ¹, Nicolas Douay ², Marianne Cohen ^{*}

3

¹ Laboratoire de didactique André Revuz – Université Paris Diderot - Paris 7 : EA4434, Université d'Artois, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne (UPEC), Université de Rouen, Université de Cergy Pontoise – France

² Géographie-cités (GC) – CNRS : UMR8504, Université Paris 1 - Panthéon-Sorbonne, Université Paris VII - Paris Diderot – 13 rue du Four - 75006 Paris, France

³ Université Paris Sorbonne, UMR ENeC – CNRS : UMR8185 – 28 rue Serpente, 75006 Paris, France

L'usage de cas ou d'exemples dans l'enseignement de la géographie à l'université semble être une pratique courante à l'université. Auréolés d'une évidente vertu pédagogique, le cas et l'exemple ne sont pas des dispositifs propres à l'enseignement de la géographie, ni même à la discipline en tant que tel. L'enseignement et la recherche en droit ou de la médecine s'appuie largement sur l'usage de cas alors qu'en sciences en mathématiques, ce sont des exemples qui sont déployés. Les pratiques d'enseignement peuvent s'appuyer sur l'épistémologie d'une discipline et sur des pratiques de recherche mais elles peuvent aussi être un héritage de pratiques pédagogiques antérieures. C'est qui nous a conduits à questionner comment les géographes prenaient en charge les cas et les exemples dans l'enseignement de leur discipline à l'université.

Deux hypothèses structurent ce questionnement :

- Hypothèse un : l'exemple et l'étude de cas font l'objet de pratiques disparates et l'usage des termes n'est pas fixe.
- Hypothèse deux : les usages de l'exemple et du cas sont une manière de convoquer certaines dimensions épistémologiques propres à la discipline à savoir le terrain pour l'enseignement de la géographie et le projet pour celui de l'aménagement.

Méthodologie :

Pour valider ces hypothèses, nous nous appuierons sur deux corpus. Le premier est constitué par l'ensemble des articles publiés dans une série de revues de géographie (l'Information géographique, l'Espace géographique, Cybergéo, Physiogéo et les Annales de géographie), dont le titre contenait le terme de cas et/ou d'exemple (en français ou en anglais). La recherche de ces articles a été réalisée par le biais des modes de recherche inclus dans les bases Cairn et Persée. Un second corpus est constitué de dix entretiens semi-directifs menés auprès de collègues enseignant-chercheur en géographie ou en urbanisme. Les collègues interrogés ne sont pas

*Intervenant

représentatifs de l'ensemble des enseignant-chercheurs de géographie en France. Le dispositif d'enquête est exploratoire. En revanche, nous avons essayé de prendre en compte la diversité des profils existants au sein de la profession : parité, diversité d'expérience, variété des spécificités disciplinaires. Les cinq questions posées sont :

- _ Comment s'intègrent les exemples ou les cas dans vos enseignements ?
- _ Pourquoi utilisez-vous les exemples ou les cas?
- _ Pourriez-vous faire un cours sans exemple ou sans cas ? Pourquoi ?
- _ Quand utilisez-vous les exemples ou les cas ?
- _ Les exemples que vous utilisez sont-ils différents selon le niveau de l'enseignement ?

Les résultats :

L'analyse de ces deux corpus montre que l'étude de cas est une pratique de recherche qui semble en essor au sein de la géographie et de l'aménagement. Si en recherche, la pratique semble relativement bien définie (Passeron, Revel, & Collectif, 2005), l'étude de cas est une démarche pédagogique qui comme l'exemple, renvoie à des pratiques diverses (Poumay, 2001). Néanmoins, ces pratiques, telles qu'elles sont exprimées par les enseignants, sont en prise avec leur spécialité de recherche. C'est ce qui nous amènera à démontrer que dans l'enseignement de l'aménagement et de l'urbanisme, l'étude de cas peut être abordée comme une pratique sociale de référence (Martinand, 1986).

Martinand, J.-L. (1986). Connaître et transformer la matière. Berne: Peter Lang.

Passeron, J.-C., Revel, J., & Collectif. (2005). Penser par cas. Paris: Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

Poumay, M. (2001). L'utilisation de cas concrets en pédagogie. Modèles pour décrire et analyser des cas et leurs usages didactiques. Université de Liège, Belgique. Retrieved from <http://orbi.ulg.ac.be/handle/2>

Mots-Clés: Didactique: enseignement supérieur, cas, exemple, géographie, pratiques enseignantes

Cas et exemples dans l'enseignement supérieur : construction d'un questionnement au prisme des disciplines

Caroline Leininger-Frézal ^{*} ¹, Marianne Cohen ^{*}

², Philippe Colin ¹, Nicolas Decamp ¹, Cécile De Hosson ^{*}

¹, Alice Delserieys ^{*}

³, Anne-Emmanuelle Demartini ^{*}

, Nicolas Douay ⁴, Maria Antonietta Impedovo ^{*}

³, Isabelle Kermen ^{*}

¹, Perrine Martin ^{*}

3

¹ Laboratoire de Didactique André Revuz (LDAR) – Université Paris Diderot - Paris 7 : EA4434, Université d'Artois, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne (UPEC), Université de Rouen, Université de Cergy Pontoise – France

² Espaces, Nature et Culture (ENEC) – CNRS : UMR8185, Université Paris IV - Paris Sorbonne – France

³ Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation (ADEF) – IUFM Aix-Marseille, Université de Provence - Aix-Marseille I – France

⁴ UMR 8504 Géographie-cité – Université Paris Diderot - Paris 7, Université Paris I - Panthéon-Sorbonne, CNRS : UMR8504 – France

En réponse à un appel à projet de l'Institut des Humanités de Paris, un ensemble d'enseignants chercheurs ont proposé d'interroger l'usage de cas ou d'exemples dans l'enseignement de leurs disciplines respectives, à l'université pour favoriser une dynamique de travail interdisciplinaire, autour des pratiques pédagogiques d'enseignants universitaires, public peu étudié. Le cas et l'exemple ont été choisis comme objet pouvant être saisi par des disciplines très différentes (mathématique, chimie, physique, histoire et géographie). Le symposium est l'occasion de discuter la manière dont le questionnement de recherche s'est construit sachant que nous avons voulu préserver la spécificité disciplinaire pour adopter une approche comparatiste. Il s'agit d'interroger comment ce cadre a structuré et nourri le questionnement de recherche et d'en dégager également ses limites.

Face à l'hétérogénéité des usages de cas et d'exemple en cours, l'épistémologie de chaque dis-

*Intervenant

cipline a été un des points d’ancrage de l’analyse des discours des enseignants. Cela a permis d’identifier et comprendre ce qui dépend de la nature des savoirs enseignés et des pratiques d’une discipline en tant qu’institution. La recherche a également permis d’identifier des tensions dans l’usage des exemples et des cas.

Ces tensions sont partagées par l’ensemble des enseignants interrogés, quelle que soit leur discipline : tension entre la dimension singulière de l’exemple ou du cas et sa portée générale, entre l’abstraction théorique et le caractère concret de l’exemple, entre les différentes fonctionnalités de l’exemple pour comprendre, illustrer, argumenter etc. L’usage de l’exemple trouve une valeur générique quant à son utilisation dans les situations d’enseignement.

Le symposium articulera cinq communications en deux séances d’1h30 structurées de la façon suivante

1^{ière} séance : trois exposés de 20 minutes et 30 minutes de discussion.

- Questionner l’usage de l’exemple dans l’enseignement universitaire.

Cette première intervention permettra d’ouvrir la discussion en interrogeant l’usage de l’exemple dans l’enseignement supérieur, pratique courante mais peu explorée dans la recherche en éducation au niveau universitaire. Il s’agit de présenter quelques considérations théoriques pour tenter de définir l’exemple dans l’enseignement universitaire, puis d’identifier les questions que de telles pratiques posent dans le rapport avec les étudiants et dans l’impact en termes d’efficacité des apprentissages.

- Conceptions et usages de l’exemple dans l’enseignement de l’histoire à l’Université

Cette communication montrera comment les conceptions et les usages de l’exemple dans l’enseignement de l’histoire à l’Université traduisent l’ambiguïté de l’histoire, le caractère problématique de son statut scientifique et le décalage entre épistémologie de la discipline et les pratiques pédagogiques. Cette communication montrera les limites de l’approche disciplinaire.

- L’usage des exemples dans l’enseignement de la physique à l’université : entre enseignement et apprentissage.

Cette communication s’intéressera à la manière dont les enseignants-physiciens décrivent l’usage des exemples dans leur cours. Ces usages déclarés sont considérés comme révélateurs du rapport que les enseignants-chercheurs entretiennent avec l’enseignement et l’apprentissage de la physique et de leur identité professionnelle.

2^{ème} séance : La seconde séance sera orientée sur le poids de la professionnalisation dans la manière d’envisager l’enseignement des cas et des exemples. Deux exposés de 20 minutes suivis d’une table ronde avec l’ensemble des participants.

- Utilisation et rôles des exemples lors d'enseignements universitaires de chimie

Cette communication dédiée à l'enseignement de la chimie montrera qu'un certain consensus sur les usages et rôles des exemples apparaît. Professionnaliser les étudiants tout comme en géographie conduit certains à prendre des exemples dans le monde industriel.

- Cas et exemple en géographie dans l'enseignement supérieur : enjeux de la professionnalisation

L'étude de cas en géographie ne renvoie pas à un vocabulaire stabilisé. Mais, la démarche fait référence à une pratique courante dans une perspective professionnelle en aménagement et en urbanisme. La place du terrain, ou du projet d'urbanisme, joue un rôle de repère dans cette démarche dans certaines spécialités (géographie physique, aménagement et urbanisme).

La discussion de la première séance et la table ronde, sont destinées à traiter la question transversale du colloque. Un des intervenants assurera l'animation de la table ronde. Deux questions structureront les débats :

- _ Qu'a apporté le cadre disciplinaire dans l'appréhension des pratiques des enseignants vis-à-vis des exemples et du cas?
- _ Qu'est-ce qu'une enquête par discipline sur les usages des exemples et des cas ne permet pas d'explorer ?

Mots-Clés: Didactique, exemple, cas, pratiques enseignantes, enseignement supérieur, didactique comparée

Dispositifs et modalités d'acquisition des connaissances sur le monde du travail : comparaison entre les stages et les séances de travaux dirigés

Yves Lemarié * ¹

¹ Laboratoire Information, Coordination, Incitations (ICI) – Université de Bretagne Occidentale (UBO) : EA2652, Télécom Bretagne, Institut Mines-Télécom, PRES Université Européenne de Bretagne (UEB), Institut des Sciences de l'Homme et de la Société - ISHS – 12 rue de Kergoat CS 93837 29238 Brest cedex 3, France

Conformément à la position de Villette (2004), nous considérerons que la finalité du stage est d'apprendre sur le terrain et par une attitude réflexive ce qui ne peut être appris ailleurs. Mais qu'y a-t-il à apprendre ? De façon schématique, on peut dire que le stagiaire est confronté à deux questionnements : l'un sur le monde du travail en général et l'autre, plus technique, en rapport avec ce qui constitue la spécificité de sa formation. Ici, nous nous intéresserons surtout aux connaissances sur le monde du travail en général. Notre démarche empirique consistera à comparer l'apprentissage qui ressort de deux dispositifs différents : le stage et les séances de travaux dirigés.

Une étude empirique antérieure, basée sur l'analyse de rapports de stage ouvrier dans une école d'ingénieurs, a fait ressortir qu'avant l'expérience en entreprise, les aspects techniques du travail seraient peu connus et les aspects collectifs et systémiques seraient sous-estimés. Une nouvelle étude empirique est réalisée auprès d'étudiants en école d'ingénieurs. Les étudiants ont indiqué par écrit ce qui, selon eux, peut être appris en stage, ils ont répondu à cette question avant puis après leur stage ouvrier.

Une étude empirique est aussi réalisée auprès d'étudiants en gestion en IUT. Dans l'esprit d'une didactique basée sur les écrits scolaires (Cariou, 2010), il a été demandé à ces étudiants de faire une synthèse écrite de ce qui les avait étonnés durant des travaux dirigés d'initiation au management suivis en début de cursus, donc avant tout stage, ces séances ayant elles-mêmes été interactives (place importante accordée au débat et aux questionnements). Cette étude fait ressortir qu'une compréhension nuancée du monde du travail peut être acquise à travers ce dispositif, rejoignant en partie les acquisitions constatées chez les élèves-ingénieurs à l'issue du stage ouvrier : l'affirmation d'une prise en compte des aspects collectifs du travail et des phénomènes de régulation.

Ces résultats laissent penser que certaines connaissances présentées habituellement comme ne pouvant être acquises que sur le terrain peuvent en réalité l'être en classe. La confusion sur ce qui peut être appris durant le stage proviendrait de la tendance à attribuer au stage des objectifs autres que l'apprentissage, ce qui ferait perdre de vue que le stage et l'enseignement en classe ont une finalité commune. La singularité du stage étant d'aller sur le terrain, la finalité de ce dispositif serait avant tout de compléter et d'enrichir l'apprentissage qui peut déjà être effectué dans le cadre d'un enseignement plus traditionnel mais interactif, encore faudrait-il avoir une

*Intervenant

vision claire de ce qui peut être appris en classe. Autrement dit, la réflexion sur les stages ne peut pas être dissociée de celle sur l'enseignement dispensé en classe. Ainsi, une didactique des stages pourrait être articulée au développement des didactiques disciplinaires (ici, l'enseignement du management) en cohérence avec les avancées en didactique professionnelle (Pastré, 2011).

Bibliographie

Cariou D. (2012), *Écrire l'histoire scolaire : quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, Collection Paideia

Pastré P. (2011), *La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement chez les adultes*, Paris, Presses Universitaires de France, Collection Formation et pratiques professionnelles

Villette M. (2004), *Guide du stage en entreprise, De la recherche du stage à la rédaction du mémoire*, Paris La Découverte, Collection Guides Repères, 3e édition.

Mots-Clés: stages, travaux dirigés, didactique professionnelle

L'engagement émotionnel des élèves en EP : comparaison de l'intérêt en situation entre la Belgique et la Suisse.

Vanessa Lentillon-Kaestner , Cedric Roure * ¹, Jacques Méard

¹ Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation (Girsef) – Place Montesquieu, 1/14 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

Résumé

L'engagement émotionnel, qui correspond aux réactions positives ou négatives des élèves vis-à-vis de l'Ecole, des enseignants et des leçons, a été appréhendé au travers de l'intérêt des élèves et des valeurs qu'ils attribuent au système scolaire et aux situations d'apprentissage, selon Fredericks, Blumenfeld et Paris (2004). Les concepts d'intérêt des élèves vis-à-vis des situations d'apprentissage et des valeurs qu'ils construisent à propos de ces mêmes situations, ont été reconnus comme les deux construits motivationnels qui influencent le plus la motivation des élèves en Education physique (Chen, Chen & Zhu, 2012). Parmi ces deux construits, celui de l'intérêt en situation possède l'avantage d'être plus facilement manipulable par les enseignants d'éducation physique (EP) à travers les caractéristiques des situations d'apprentissage qu'ils mettent en place (Chen & Ennis, 2008). En effet, l'intérêt en situation est généré dans l'interaction d'un élève avec son environnement et renvoie aux réactions affectives positives ou négatives des élèves suscitées par la perception de certains stimuli dans l'environnement immédiat (Chen, Ennis, Martin & Sun, 2006). A ce titre, il est fortement dépendant des situations d'apprentissage mises en place par les enseignants. L'intérêt en situation (IS) a été modélisé en EP au travers de cinq dimensions : le plaisir instantané, l'intention d'exploration, la demande d'attention, la nouveauté et le défi. Il a été démontré, dans le contexte de l'EP en France, que le plaisir instantané et l'intention d'exploration étaient les deux dimensions qui impactaient le plus l'IS des élèves. Concrètement, les élèves trouvaient de l'intérêt à pratiquer une situation et donc s'engageaient émotionnellement s'ils percevaient l'activité comme procurant un plaisir immédiat et/ou permettant une exploration des possibilités offertes par l'environnement. Etant donné que le construit théorique de l'IS est dépendant du contexte de l'enseignement de l'EP, notre objectif est d'étudier les relations entre les cinq dimensions de l'IS dans le contexte de l'EP scolaire belge et suisse. Plus précisément, nous désirons comparer la modélisation de l'IS en EP dans ces deux pays à la lumière des différences existantes au plan de l'enseignement de cette discipline. Cinq cent élèves de l'enseignement secondaire, dans chacun des deux pays, complèteront l'échelle de mesure française de l'IS dans des situations d'apprentissage habituellement utilisées par les professeurs d'EP. Les résultats attendus devraient permettre de mettre en évidence des différences au niveau du rôle joué par les cinq dimensions dans la perception d'un IS par les élèves. Nous discuterons ces résultats au regard de la spécificité des deux contextes de l'enseignement de l'EP (caractère mixte ou non mixte des leçons, présence ou pas d'une note, finalités poursuivies...).

Regard réflexif sur la question de recherche

Cette communication abordera la thématique " Comprendre " à travers le rôle joué par les contacts avec les acteurs de terrain sur les questions de recherche. Les auteurs montreront que

*Intervenant

la problématique de l'engagement des élèves en EP est étudiée par l'intermédiaire du travail de conception de situations d'apprentissage réalisé par les professeurs. La thématique " Proposer " permettra aux auteurs d'expliquer en quoi leur recherche peut permettre une meilleure compréhension et interprétation du phénomène d'engagement des élèves en EP.

Références bibliographiques

Chen, S., Chen, A., & Zhu, X. (2012). Are K-12 learners motivated in physical education? A meta-analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(1), 36-48.

Chen, A., Ennis, C., Martin, R., & Sun, H. (2006). Chap 11: Situational interest – A curriculum component enhancing motivation to learn. In S.A Hogan (Eds). *New development in learning research* (pp. 235-261). New York, NJ: Nova Science Publishers.

Fredericks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74, 59-109.

Mots-Clés: Engagement émotionnel, Education physique, Intérêt en situation, Belgique, Suisse

L'évaluation formative pour soutenir l'autorégulation des apprentissages des élèves dans le cadre de la résolution de tâches complexes en mathématiques

Céline Lepareur ^{*† 1}

¹ Université de Grenoble Alpes – Laboratoire des Sciences de l'éducation – France

Notre recherche vise à décrire et comprendre l'effet de différentes modalités d'évaluation formative sur les processus d'autorégulation des élèves lorsqu'ils sont placés en situation de résolution de tâches complexes en mathématiques. Plusieurs recherches suggèrent que l'évaluation formative constitue un levier sur lequel les enseignants peuvent s'appuyer pour soutenir l'autorégulation des apprentissages des élèves (Clark, 2012 ; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006) mais aussi pour réguler leur propre enseignement (Allal, 2007 ; Bell & Cowie, 2001 ; Mottier Lopez, 2012). Notre recherche explore cette question à travers la mise en place d'un dispositif local de formation qui vise une coopération entre les acteurs de terrain et de la recherche sur la question de l'évaluation et de l'approche par compétences.

Le dispositif en question est un LéA (Lieu d'Education Associé), il s'agit d'un réseau coordonné par l'Institut Français d'Education (Ifé - ENS Lyon). Dans le cadre de ce dispositif, des enseignants du premier et second degrés, accompagnés de didacticiens et d'enseignants chercheurs, ont collaboré durant trois années pour co-construire, à partir de leurs pratiques, des outils à expérimenter dans leurs classes. Un ensemble d'outils destinés à améliorer l'évaluation par compétences et la mise en œuvre de tâches complexes ont ainsi été développés (e.g., élaboration d'outils à la fois formels et informels d'évaluation formative, articulation de l'évaluation formative avec l'évaluation sommative). Dans le cadre de cette communication, il s'agira d'analyser l'impact de ces outils expérimentés dans le cadre du dispositif sur l'autorégulation des apprentissages des élèves.

Nous présenterons l'analyse réalisée pour une même séance de mathématiques dispensée à deux reprises et à un intervalle par deux enseignants en classe de 6ème (élèves de 11-12 ans). La séance étudiée porte sur le nombre de diagonales d'un polygone (Balacheff, 1988). Nous avons procédé par enregistrements vidéo de chacune des séances d'enseignement. L'ensemble des comportements et des verbalisations des enseignants et des élèves ont été transcrits puis encodés à l'aide du logiciel d'analyse vidéo Transana. L'analyse de la première séance porte sur la mise en œuvre d'une tâche complexe intégrant une évaluation formative telle que les enseignants la conçoivent dans leur pratique de classe quotidienne. La seconde correspond à la mise en œuvre de cette même séance après y avoir apporté des modifications. Ces dernières sont le fruit du travail collaboratif qui a pris part au sein du dispositif LéA.

La communication présentera d'abord un état des lieux des recherches à propos de la régulation des apprentissages et de l'évaluation formative. Elle proposera ensuite un cadre méthodologique pour leur analyse : des exemples tirés des observations seront donnés pour justifier ces cadres.

*Intervenant

†Auteur correspondant: celine.lepareur@upmf-grenoble.fr

Nous terminerons en traçant des pistes d'action pour le développement professionnel des enseignants.

Références :

Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages: Orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Eds.), Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation (pp. 7-23). Bruxelles: De Boeck.

Bell, B., & Cowie, B. (2001). Formative assessment and science education. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205-249.

Mottier Lopez, L. (2012). La régulation des apprentissages en classe. Bruxelles : De Boeck

Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2) 199-218.

Regard réflexif sur la question de recherche (468 signes).

Notre communication proposera un regard réflexif sur la question des enjeux que pose notre question de recherche. Nous questionnerons la façon dont les collectifs d'enseignants qui travaillent sur la conception et la mise en œuvre de séances, accompagnés dans la durée par un formateur ou un chercheur, sont susceptibles d'aider les praticiens à mieux percevoir et comprendre les difficultés de leurs élèves pour favoriser l'autorégulation de leur activité cognitive.

Mots-Clés: Evaluation formative, tâches complexes, autorégulation des apprentissages, développement professionnel

Mise en place d'un dispositif clinique d'analyse de la pratique de l'exclusion ponctuelle de cours, entre recherche et accompagnement

Sophie Lerner * ¹

¹ Laboratoire Éducation, Discours, Apprentissages (EDA) – Université Paris V - Paris Descartes :
EA4071 – France

Dans cette communication, je souhaite aborder les enjeux et les effets d'un dispositif clinique d'analyse de la pratique professionnelle dans le cadre d'une recherche sur l'exclusion ponctuelle de cours. Je présenterai ce groupe de dix professionnels, enseignants et personnels vie scolaire, volontaires pour partager leur expérience et tenter ensemble de penser ce qui se joue dans cette pratique pédagogique, au-delà des considérations objectives et rationnelles. Mon analyse portera sur la manière dont les professionnels, dans ce cadre groupal, évoquent l'exclusion ponctuelle de cours, sur la nature des éprouvés qui les traversent et enfin, sur les images qui émergent de leur théâtre intérieur où se croisent et se confrontent, professeurs, élèves, parents, équipe de direction et de vie scolaire. M'inscrivant dans une approche clinique d'orientation psychanalytique, je cherche à saisir une partie des mécanismes psychiques qui sous-tendent ces situations génératrices de tensions, à repérer chez les sujets, les conflits internes qui en découlent et les processus de dégagement mis en œuvre pour y faire face.

Mon propos s'appuiera sur les données recueillies dans ce dispositif clinique que j'ai animé lors de trois séances consécutives. J'en présenterai brièvement le cadre de fonctionnement en référence au modèle proposé par C. Blanchard-Laville (2013). Ces données sont constituées de notes prises dans l'après-coup des séances et enrichies de celles rédigées à la suite des six rencontres avec Antoine Kattar, avec lequel j'interviens en binôme dans ce collège. Mon analyse porte essentiellement sur les interactions dans le groupe, sur les propos échangés, et sur les éléments non verbaux. Les concepts de la psychanalyse et les outils de l'analyse du langage sont sollicités pour l'analyse clinique de ce matériel.

Je présenterai les premiers résultats sous la forme d'axes de réflexion. Bien que le groupe de professionnels se soit constitué autour du projet commun de participer à notre recherche, l'analyse des données recueillies montre une oscillation de leur part entre une participation active témoignant d'un investissement authentique dans le travail proposé et une forme de mise en retrait, voire de passivité. Je propose d'envisager cette oscillation constante tout au long du dispositif comme l'expression d'une ambivalence vis-à-vis du cadre qui traduit la force des résistances à " entrer " dans la démarche proposée.

Un autre axe de réflexion concerne la lecture des propos tenus et des indices non verbaux dans leur signification latente de même que la dynamique groupale qui se déploie entre les protagonistes tout au long des séances. Ces éléments croisés montrent une grande diversité de positionnements vis-à-vis de la pratique de l'exclusion de cours. Cette diversité peut s'expliquer par la composition du groupe de professionnels qui exercent des fonctions différentes au sein de l'établissement. Je tenterai de montrer qu'au-delà de ces différences, c'est le rapport qu'entretient chaque professionnel avec l'objet " exclusion de cours " qui semble être au cœur de ces contrastes. L'analyse

*Intervenant

de ce rapport à l'exclusion de cours, au sens de rapport au savoir (Beillerot, 2000), permet d'appréhender une souffrance psychique professionnelle (Blanchard-Laville, 2013) du quotidien. Celle-ci rend compte ici, de la manière dont chaque participant s'organise psychiquement pour faire face aux situations d'exclusion de cours, dans son lien aux élèves mais aussi à toute l'équipe éducative y compris les parents.

Après avoir présenté ces premières propositions interprétatives, j'interrogerai les effets de la mise en place d'un dispositif clinique d'analyse de pratique dans ce cadre : s'agit-il d'accompagnement ou de recherche ? Je tenterai d'analyser les freins et les limites de ce dispositif, pour mettre en valeur la difficulté d'articuler processus de recherche et démarche d'intervention en lien avec l'élaboration de mes mouvements contre-transférentiels de chercheur (Devereux, 1969).

Bibliographie

Bardin, L. (2003/1977). L'analyse de contenu. Paris : PUF.

Mosconi, N., Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. (dir.). (2000). Formes et formation du rapport au savoir. Paris : L'Harmattan.

Blanchard-Laville, C. (2013). Au risque d'enseigner. Paris : PUF.

Devereux, G. (1967). De l'angoisse à la méthode. Paris : Flammarion (éd. française 1980).

Mots-Clés: Analyse de pratiques professionnelles, méthodologie de recherche, accompagnement des enseignants, exclusion ponctuelle de cours, collègue, approche clinique d'orientation psychanalytique

Analyser des fils de discussion sur le forum ” enseignants du primaire ” à propos du nouveau découpage territorial de la France : quels apports pour comprendre l’approche de la géographie par des enseignants du premier degré ?

Xavier Leroux *† ¹

¹ « Discontinuités », EA 2468 – Université d’Artois – Université d’Artois, 9, rue du Temple - BP 10665
- 62030 ARRAS CEDEX - France, France

S’intéresser aux échanges tenus sur les forums d’enseignants constitue une porte d’entrée riche pour analyser les décalages qui peuvent exister entre l’enseignement d’une discipline telle qu’elle devrait l’être (via les recommandations institutionnelles et didactiques) et son enseignement réel dans les classes (Philippot, 2008). Ces distorsions sont d’autant plus intéressantes à étudier dans la sphère de l’enseignement primaire puisque l’enseignant, nécessairement polyvalent, ne peut pas être spécialiste de toutes les disciplines qu’il a en charge.

Rechercher quelle peut être la conception profonde d’une discipline n’est pas chose aisée tant les demandes postées sur ces forums répondent à des impératifs pour le moins pratiques qu’ils soient animés par des urgences conjoncturelles (visites de l’inspecteur ou du/de la conseiller(e) pédagogique, remplacements) ou des volontés de planifier son travail de manière plus structurée (préparation globale du travail de l’année pendant l’été ou à chaque changement de période).

Cadre théorique

Notre intervention se situe dans le cadre de la didactique de la géographie (Daudel, 1990 ; Merenne-Schoumaker, 2012) tout en prenant en compte la professionnalité d’un enseignant du premier degré généraliste et la somme de ses tâches. Notre analyse de la modification du découpage régional français le 1er janvier 2016 s’appuiera sur une réflexion à la fois épistémologique et didactique (Clerc, 2012). Les échanges entre participants seront étudiés à travers l’analyse de contenus (Ferone, 2010 ; Sidir, 2010).

Question de recherche

Que peuvent apporter des analyses de fils de discussion concernant la modification du découpage régional, en pleine année scolaire, pour la compréhension des conceptions et des pratiques des enseignants du premier degré en géographie ? Comment les enseignants réagissent-ils à des conseils prodigués par un expert ? Comment cette étude de cas s’intègre-t-elle dans une analyse plus générale des échanges de géographie sur ce forum ?

*Intervenant

†Auteur correspondant: xavleroux@gmail.com

La méthodologie

Nous recensons les questions postées sur ce sujet et nous analysons les contenus précis des différents fils de discussion que cela suscite. Pour ce faire, nous nous intéresserons aux préoccupations détaillées des enseignants : contenus de séquences, place dans la programmation, évaluation ainsi qu'à l'utilisation, voire à l'adaptabilité des documents déjà construits avec les anciens découpages, aux relations avec le manuel, avec le programme. Nous suivrons également les réactions à des conseils plus experts. Nous cherchons à cerner la nature des interactions entre les participants : entraide, contestation, inter-influence et jeux de pouvoir (Sidir, 2010). Nous cherchons à voir également s'il y a une possibilité d'aller du simple au plus complexe en géographie, en structurant une forme de raisonnement géographique permettant de sortir de la représentation "nomenclaturale" de la discipline.

Les résultats escomptés

Des analyses précédentes ont pointé la grande difficulté qu'ont les enseignants du premier degré à quitter cet apprentissage "nomenclatural" d'enveloppes spatiales vides ou du moins sans mouvement pour aller vers une science étudiant l'organisation des espaces par les hommes, ces espaces fussent-ils en concordance ou non avec les découpages politiques censés les représenter. (Roques, 2006). D'autres sujets sur le forum témoignent de cette conception mais le fait de choisir un sujet relativement neuf et imposé par une temporalité civile et non scolaire permet de s'immiscer plus efficacement dans la discussion et de la faire vivre. Pour aller plus loin, l'idée serait également d'arriver à appréhender l'emboîtement des espaces, la démarche multiscalaire qui permet à la géographie de révéler tout son potentiel d'analyse spatiale.

Bibliographie

Clerc, P. (dir.), Deprest, F., Labinal, G. & Mendibil, D. (2012). Géographies. Epistémologie et histoire des savoirs sur l'espace. Paris : SEDES.

Daudel, C. (1990). Les fondements de la recherche en didactique de la géographie. Berne : Peter Lang

Perone, G. (2010). " Interactions électroniques et formation des maîtres ". E. Bruillard (dir.). *ERTé CALICO Communautés d'apprentissage en ligne, instrumentation, collaboration, Rapport final* (83-92)

Merenne-Schoumaker, B. (2012), Didactique de la géographie. Organiser les apprentissages. Bruxelles : De Boeck. Philippot, T. (2008). La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques. Thèse de doctorat, Université Reims Champagne-Ardenne, Reims.

Philippot, T. (2008). La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques. Thèse de doctorat, Université Reims Champagne-Ardenne, Reims.

Roques, G. (2006). Décrypter le monde aujourd'hui : La crise de la géographie. Paris : Autrement.

Sidir, M. (2010). " Analyse de forums extraits de la plate-forme INES (Interactive e-learning System) utilisée en formation à distance ". E. Bruillard (dir.) *ERTé CALICO Communautés d'apprentissage en ligne, instrumentation, collaboration, Rapport final* (93-106)

Mots-Clés: forum, école élémentaire, géographie, découpage territorial, professionnalité enseignante.

Les difficiles complémentarités pédagogiques entre scolaire et périscolaire à travers la mise en œuvre des TAP

Laurent Lescouarch ^{*† 1}

¹ Centre Interdisciplinaire sur les Valeurs, les Idées, les Identités et les Compétences (CIVIIC) – Université de Rouen – Université de Rouen - UFR SHS. Rue Lavoisier. 76821 Mont Saint Aignan Cedex., France

La réforme de 2013 dans le 1er degré français propose une nouvelle organisation du temps scolaire visant à réduire la durée de la journée scolaire et à instaurer des temps d'accueil périscolaire (TAP). Cette réforme interroge les complémentarités entre les formes d'éducation à l'échelle du territoire sur le plan institutionnel mais également au niveau du déroulement des actions concrètes. A partir d'une enquête conduite en 2015-2016 dans une commune de la région rouennaise, cette communication s'intéressera aux complémentarités pédagogiques potentielles et observées entre les actions du scolaire et les activités organisées par les équipes d'animation.

L'enquête a été construite dans une perspective qualitative et s'appuie sur 24 entretiens avec les différents acteurs (enseignants, animateurs, référents) réalisés sur 6 sites et des observations d'activité. Elle vise à qualifier les pratiques pédagogiques proposées aux enfants et les domaines d'apprentissage rendus possibles par ces TAP. L'enquête montre une difficulté à organiser sur le territoire la complémentarité souhaitée des actions dans la réforme avec des actions juxtaposées dans une division du travail éducatif hiérarchisée.

En maternelle, nous observons une convergence des actions associée à un risque de concurrence des actions à partir de situations pédagogiques proches dans la forme impliquant une redéfinition des spécificités de chacun des espaces sur le plan des médiations. En élémentaire, nous observons une difficulté à faire converger les projets entre les équipes enseignantes et les équipes d'animation aboutissant à une juxtaposition des actions conduisant potentiellement à des effets de surcharge pour les élèves interrogeant le dispositif dans sa cohérence territoriale et son effet sur les rythmes de vie de l'enfant.

- Regard réflexif sur la question de recherche en sélectionnant l'une des interrogations évoquées dans le thème transversal du congrès. Enoncer le type d'interrogation qui sera traitée dans le cadre de la communication (100 à 500 signes).

Dans le cadre de la communication, nous développerons plus particulièrement les enjeux d'évaluation des effets d'apprentissage du dispositif TAP sur le plan méthodologique dans un registre d'activité non formelle (approches ludiques, projets, ateliers) visant le développement de savoirs, savoir-faire et savoir-être mais ne faisant pas l'objet d'une évaluation externe explicite. Nous présenterons la méthodologie utilisée pour identifier les pratiques pour répondre à la question : qu'apprend-on dans le non formel de différent et complémentaire des apprentissages scolaires ?

*Intervenant

†Auteur correspondant: laurent.lescouarch@univ-rouen.fr

Houssaye, J. (1998). Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire. *Revue française de pédagogie*, 125(1), 95-107.

Brougère, G. (2002). Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels. *Education et sociétés*, 10 (2), 5.

Glasman, D., & Besson, L. (2005). *Le travail des élèves pour l'école, en dehors de l'école*. Chambéry : Université de Savoie.

Mots-Clés: PRATIQUES PEDAGOGIQUES, SCOLAIRE, PERISCOLAIRE, RYTHMES, COMPLEMENTARITES

La part des alliances éducatives au sein du dispositif de prévention du décrochage scolaire "Accès 5" dans l'amélioration de la réussite scolaire

Anne Lessard ^{*† 1}, Sylvain Bourdon ^{* ‡}, Jean Gabin Ntebutse ^{* § 2}

¹ Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA) – Canada

² Université de Sherbrooke – Canada

Les modèles explicatifs du décrochage scolaire, dont ceux de Fortin et al., (2012), Battin-Pearson et al., (2000) et Garnier, Stein et Jacobs (1997), résultent du suivi de larges cohortes de jeunes sur plusieurs années. Ils documentent des facteurs inhérents à l'élève (comportement, rendement scolaire) et à la famille (pratiques parentales, habitudes de vie). Ils démontrent que les facteurs familiaux, sociaux et personnels influencent le rendement scolaire qui est le seul facteur ayant un lien direct avec le décrochage scolaire. Ces modèles considèrent plusieurs facteurs, mais ne permettent d'expliquer qu'une partie de la variance liée au décrochage scolaire : Battin-Pearson et al. (2000) en expliquent 53 %, Fortin et al. (2012), 58 %. Il faut s'interroger sur d'autres facteurs, comme l'influence de l'intervention en milieu communautaire.

Un organisme communautaire, la Maison Jeune-Est, de concert avec plusieurs partenaires, met en place le programme Accès 5, qui combine l'approche territoriale (identification de l'indice de défavorisation par code postal) à un outil de dépistage des élèves à risque de décrochage (LDDS, Fortin et Potvin, 2007) afin de mieux cibler les jeunes qui participeront au programme. Il prévoit plusieurs formes de soutien dans une perspective préventive, systémique et motivationnelle. Le programme s'actualise donc 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 ciblées (approche intégrée).

Le but de cette présentation est de décrire les rôles des différents acteurs dans chaque sphère du programme afin de démontrer l'étendue et la pertinence des alliances tissées entre ceux-ci pour la prévention du décrochage scolaire. Cette étude s'appuie sur les approches évaluatives appuyées sur la théorie (Theory-driven outcome evaluation) (Chen, 1990; 2005) qui mettent de l'avant le rôle central de la théorie dans la conduite et l'épistémologie même de l'approche évaluative (Weiss, 1997). Ainsi, des données qualitatives issues d'entrevues menées auprès de 5 gestionnaires, 8 intervenants pivot, 16 bénévoles et 18 élèves seront présentées de concert avec les données quantitatives recueillies auprès de 140 jeunes et leurs parents. Accès 5 a permis aux élèves participant, qui démontraient a priori un rendement scolaire plus faible que la moyenne des élèves de leur commission scolaire, de rattraper cet écart (en français et en anglais) après 24 mois d'exposition au programme. Le travail collaboratif des acteurs et le soutien offert aux élèves semblent contribuer à faire de ce programme un dispositif prometteur pour prévenir le décrochage scolaire.

*Intervenant

†Auteur correspondant: anne.lessard@usherbrooke.ca

‡Auteur correspondant: Sylvain.Bourdon@USherbrooke.ca

§Auteur correspondant: jean.gabin.ntebutse@usherbrooke.ca

Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F. et Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout : A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582. doi: 10.1037/0022-0663.92.3.568

Chen, H. T. (1990). *Theory-driven evaluations*. Thousand Oaks, CA : Sage.

Chen, H. T. (2005). *Practical program evaluation : assess and improve program planning, implementation, and effectiveness*. Thousand Oaks, CA : Sage.

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.

Fortin, L. et Potvin, P. (2007). *Logiciel d'évaluation des types d'élèves à risque de décrochage scolaire (LDDS)*. Québec : CTREQ éditeur.

Garnier, H.E., Stein, J.A. et Jacobs, J.K. (1997). The process of dropping out of high school : A 19-year perspective. *American Educational Research Journal*, 34(2), 395-419. doi : 10.3102/00028312034002395

Weiss, Carol. (1997). How can theory-based evaluation make greater headway? *Evaluation review*, 21, 501-524. doi : 10.1177/0193841X9702100405

Mots-Clés: décrochage, dépistage, dispositif de prévention, acteurs, alliances éducatives

Compétition, logiques d'action et ségrégation dans un espace scolaire local en Belgique francophone

Mélanie Leurs ^{*† 1}, Nathanaël Friant ^{* ‡ 1}

¹ Institut d'Administration scolaire, Université de Mons (INAS - UMONS) – Place du Parc 18 B-7000 Mons, Belgique

Le quasi-marché scolaire belge francophone est caractérisé par des interdépendances compétitives entre les écoles, associées au flux d'élèves et produisant une influence considérable dans la manière dont sont organisées les classes ainsi que dans la manière dont sont accordées les ressources aux établissements scolaires (Delvaux & Joseph, 2006). De leur côté, les établissements scolaires mettent en place certaines logiques d'action, qui peuvent avoir des conséquences en retour sur la compétition au sein d'un espace scolaire, et, in fine, sur la répartition des élèves entre écoles. Van Zanten (2006) et Maroy & Van Zanten (2007) ont constitué une typologie de ces logiques d'action. Chaque catégorie d'établissements emploie une politique spécifique dans le but de cultiver sa réputation en vue de conserver ou d'étendre le nombre d'élèves ou même d'en attirer certains qui montrent des caractéristiques sociales ou académiques particulières. Les logiques d'action sont influencées par deux facteurs : le positionnement de l'établissement scolaire dans la hiérarchie locale et la nature plus ou moins ouverte ou plus ou moins stable des interdépendances compétitives.

Dans cette communication, nous présentons les résultats d'une recherche s'intéressant à un espace local situé dans et autour d'une ville belge francophone et se posant la question suivante : " de quelle façon les chefs d'établissements adaptent-ils leur pilotage en fonction du contexte externe et de l'environnement local dans lequel ils se situent ? ". Afin de répondre à cette question, nous avons effectué des entretiens semi-directifs auprès de seize chefs d'établissements de cet espace local. Le but est d'obtenir leur interprétation sur la position qu'occupe leur école dans le quasi-marché scolaire local et d'établir la façon dont le quasi-marché scolaire influence la logique d'action, telle qu'elle a été établie par l'analyse de leur discours, et le pilotage mis en œuvre au sein de leur établissement.

Les résultats montrent qu'au sein de l'espace local étudié, les différentes logiques d'action développées par Maroy et van Zanten (2007) ont tendance à s'immobiliser dans un phénomène de " niches éducatives ", défini par Cornet & Dupriez (2005) comme étant la conséquence sociale et pédagogique d'un mécanisme d'adaptation mutuel au sein de l'école et de son public. Les écoles étudiées ajustent ainsi leur fonctionnement par rapport au public d'élèves qui est susceptible de les choisir (Felouzis, Maroy & Van Zanten, 2013). Nous montrons également que les logiques d'action établies par Maroy et Van Zanten (2007) présentent quelques limites lorsque nous les transposons à notre espace local. Les chefs d'établissements se reconnaissent majoritairement dans plus d'une des quatre logiques d'action et, parfois, dans des logiques d'action opposées.

Regard réflexif sur la question de recherche

*Intervenant

†Auteur correspondant: melanie.leurs@alumni.umons.ac.be

‡Auteur correspondant: nathanael.friant@umons.ac.be

Nous proposons un regard réflexif sur le type de question auquel nous cherchons réponse, en le mettant en lien d'une part avec le développement du modèle de Maroy et Van Zanten (2007), particulièrement adapté au cas français, mais peut-être moins au quasi-marché scolaire belge francophone, et en mettant en regard la méthode utilisée ici, se basant sur les discours des acteurs par une analyse qualitative, avec une analyse des données statistiques disponibles sur cet espace local.

Références bibliographiques

Cornet, J., & Dupriez, V. (2005). La rénovation de l'école primaire. Comprendre les enjeux du changement pédagogique. Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a.

Delvaux, B., & Joseph, N. (2006). Hiérarchie scolaire et compétition entre écoles : le cas d'un espace local belge. *Revue française de pédagogie*, 156, 19-27.

Felouzis, G., Maroy, C., & van Zanten, A. (2013). Les marchés scolaires sociologie d'une politique publique d'éducation. *Éducation et société*.

Maroy, C. (2006). Écoles, régulation et marché une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe. *Éducation & société*.

Maroy, C., & Van Zanten, A. (2007). Régulation entre établissements scolaires dans six espaces locaux en Europe. *Sociologie du travail*, 49, 476-478. doi : 10.1016/j.socra.2007.09.002.

Van Zanten, A. (2006). Les effets de la compétition sur les logiques d'action des établissements d'enseignement dans six contextes locaux européens. In. Audigier, M. Crahay & J. Dolz (Eds) *Curriculum, enseignement et pilotage*. (pp. 249-269) Bruxelles : De Boeck.

Mots-Clés: Ségrégations, Quasi marché scolaire, Logiques d'action

Micro-mondes et concurrence par passage de messages : vers une nouvelle façon d'aborder la programmation ?

Cédric Libert * ¹, Wim Vanhoof ¹

¹ Université de Namur, Faculté d'Informatique – Rue Grandgagnage, 21, 5000-Namur, Belgique

Le premier cours de programmation est un enjeu important pour les étudiants qui suivent un cours d'informatique. En effet, la programmation est au cœur de la discipline et permet de développer des compétences essentielles : résolution de problèmes, abstraction et décomposition[1, p.41]. Toutefois, le taux d'échec dans ce cours, bien que pas alarmant[15], est élevé et contribuerait à décourager beaucoup d'étudiants d'entreprendre les études d'informatique[6]. Nous partons de ce constat pour définir une question de recherche : une première approche de la programmation qui se base sur la concurrence permet-elle d'améliorer les aptitudes algorithmiques des néo-programmeurs ? Cette question prend à rebours l'apprentissage de la programmation séquentielle de plupart des cours d'introduction.

Ce que l'on appelle concurrence est la possibilité pour plusieurs actions d'avoir lieu en même temps[10]. La programmation concurrente permet ainsi l'exécution simultanée de plusieurs instructions. Aborder la concurrence dans un cours d'introduction est considéré comme plus complexe qu'une approche séquentielle[13, 2, 3]. On peut toutefois admettre que les étudiants vivent dans un monde concurrent et que cette façon de programmer, si elle est enseignée correctement, pourrait leur sembler naturelle[14]. Par ailleurs, elle offre, pour certains problèmes, une meilleure performance ou une décomposition plus simple en entités indépendantes[13]. De plus, l'ACM souligne qu'il faudrait faire de la concurrence dès le début[1, p.44].

Aborder le concept de concurrence dans un premier cours de programmation n'est pas neuf. En effet, Feldman et Bachus montrent qu'il est possible de le faire avec les novices[4]. Stein considère, quant à elle, qu'il faut revoir la programmation : ne plus considérer qu'un programme est une fonction, mais une communauté d'entités indépendantes qui communiquent. Cela correspond beaucoup mieux aux systèmes de haut niveau[12] (système d'exploitation, internet). Nous souhaitons l'enseigner au moyen de micromondes enrichis progressivement.

Un micromonde est un environnement d'apprentissage construit pour améliorer les mécanismes cognitifs liés à ce que l'on souhaite enseigner[8, p.204]. Cela favorise la découverte et l'assimilation de nouveaux concepts. En programmation, un micromonde est généralement composé de:

- un langage de programmation, avec une syntaxe et une sémantique simple;
- une visualisation graphique. Dans notre cas, elle consiste à montrer les entités qui agissent en fonction des instructions transmises.

Ces deux éléments sont intégrés dans une interface qui allie un éditeur de texte et une fenêtre de visualisation. On retrouve cela dans des langages tels que Logo[5] et ObjectKarel[11]. Plus récemment, l'outil Programmer's Learning Machine[9] permet aussi de créer des micromondes. L'intérêt ces environnements est de favoriser un apprentissage progressif, grâce à un contrôle de

*Intervenant

l'enseignant sur les nouveaux concepts à aborder. Au début, l'étudiant dispose de peu d'outils pour résoudre les problèmes. Puis, l'enseignant le met face à un problème difficile à résoudre avec seulement ces outils. Suite à cela, il introduit un nouveau concept qui enrichit le micromonde. Cela n'est pas possible dans un langage traditionnel où tout est accessible tout de suite. Stelios Xinogalos[16] et Linda Mciver[7] relèvent ainsi un certain nombre de problèmes pédagogiques posés par les langages traditionnels, qui peuvent généralement être résolus par l'utilisation de micromondes.

Pour savoir si l'apprentissage de la concurrence permet de mieux développer les capacités algorithmiques des étudiants, nous devons procéder à des expérimentations dans deux classes réputées égales et leur soumettre un questionnaire et un test initial. À l'une de ces classes, nous donnerons notre cours de programmation basé sur la concurrence ; à l'autre un cours basé sur la programmation séquentielle. Dans les deux cas, nous utiliserons une méthode pédagogique identique basée sur les micromondes. Au terme du cours de deux mois, un test de programmation aura lieu dans chacune des classes.

ACM/IEEE-CS Joint Task Force on Computing Curricula. Computer science curricula 2013. Technical report, ACM Press and IEEE Computer Society Press, December 2013.

Claus Brabrand. Constructive alignment for teaching model-based design for concurrency (a case study on implementing alignment).

Manuel Carro, Ángel Herranz, and Julio Mariño. A model-driven approach to teaching concurrency. *Trans. Comput. Educ.*, 13(1) :5 :1–5 :19, February 2013.

Michael B. Feldman and Bruce D. Bachus. Concurrent programming can be introduced into the lower-level undergraduate curriculum. *SIGCSE Bull.*, 29(3) :77–79, June 1997.

W. Feurzeig and Beranek Bolt. Programming-Languages as a Conceptual Framework for Teaching Mathematics. Final Report on the First Fifteen Months of the LOGO Project [microform] / W. Feurzeig and Others. Distributed by ERIC Clearinghouse [Washington, D.C.], 1969.

Caitlin Kelleher and Randy Pausch. Using storytelling to motivate programming. *Commun. ACM*, 0(7) :58–64, July 2007.

Linda Mciver. The effect of programming language on error rates of novice programmers. In 12th Annual Workshop of Psychology of Programmers Interest Group (PPIG), Corigliano, pages 181–192, 2000.

Seymour Papert. Computer-based microworlds as incubators for powerful ideas. *The computer in the school : Tutor, tool, tutee*, pages 203–210, 1980.

Martin Quinson and Gérald Oster. A Teaching System To Learn Programming : the Programmer's Learning Machine. In ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education 2015, Vilnius, Lithuania, July 2015. ACM.

Caitlin Sadowski, Thomas Ball, Judith Bishop, Sebastian Burckhardt, Ganesh Gopalakrishnan, Joseph Ayo, Madanlal Musuvathi, Shaz Qadeer, and Stephen Touba. Practical parallel and concurrent programming. In Proceedings of the 42Nd ACM Technical Symposium on Computer Science Education, IGCSE '11, pages 189–194, New York, NY, USA, 2011. ACM.

M. Satratzemi, S. Xinogalos, and V. Dagdilelis. An environment for teaching object-oriented programming : objectkarel. In Advanced Learning Technologies, 2003. Proceedings. The 3rd IEEE International Conference on, pages 342–343, July 2003.

Lynn Andrea Stein. Challenging the computational metaphor : Implications for how we think, August 1999.

Herb Sutter. The Free Lunch Is Over : A Fundamental Turn Toward Concurrency in Software. Dr. obb's Journal, 30(3), 2005.

Peter Van Roy, Joe Armstrong, Matthew Flatt, and Boris Magnusson. The role of language paradigms n teaching programming. SIGCSE Bull., 35(1) :269–270, January 2003.

Christopher Watson and Frederick W.B. Li. Failure rates in introductory programming revisited. In roceedings of the 2014 Conference on Innovation & ; Technology in Computer Science Education, ITiCSE 14, pages 39–44, New York, NY, USA, 2014. ACM.

Stelios Xinogalos. An evaluation of knowledge transfer from microworld programming to conventional rogramming. Journal of Educational Computing Research, 47(3) :251–277, 2012.

Mots-Clés: programmation, concurrence, micromondes, passage de messages, didactique

Quelles ressources pour soutenir le passage vers la formation post-obligatoire ? Discours d'élèves fréquentant un dispositif de transition

Léonie Liechti * ¹

¹ Université de Neuchâtel – Suisse

Suite à l'émergence autour de 1980 de la " problématique " de la transition de l'école vers le monde du travail, les travaux de recherche comme les modèles théoriques qui l'abordent se sont largement développés. Parallèlement, nombre de " solutions transitoires " ont été mises en place pour soutenir les jeunes durant cette étape de leur parcours, reflétant les réponses politiques multiples, hétérogènes, et propres à chaque pays en matière de transition et d'insertion sur le marché du travail (Hayward, 2010). Dès lors, par la diversité des réponses proposées, l'appréciation de leur pertinence et de leur efficacité s'avère complexe (Hugentobler & Moachon, 2012). Nous proposons ici d'appréhender les caractéristiques d'un dispositif conçu pour accueillir et accompagner vers une formation ultérieure des élèves qui sortent de leur scolarité obligatoire et n'ont trouvé ou n'ont été acceptés dans aucune formation post-obligatoire, voire n'ont pas de projet de formation défini. L'originalité de la démarche repose sur le fait que c'est par le biais du discours des élèves que nous interrogeons un genre spécifique de solution transitoire, cherchant à répondre à l'interrogation suivante : d'après les élèves qui fréquentent un dispositif de transition, comment et en quoi ce dernier les soutient-il tout au long de l'année ? Plus spécifiquement, l'objectif de cette communication est de faire émerger les ressources cognitives, sociales et symboliques que les élèves mobilisent au sein d'un dispositif conçu pour soutenir leur transition vers une formation ultérieure.

Au-delà, nous souhaitons questionner les démarches de recherche et présupposés théoriques qui semblent parfois adopter un regard normatif sur les trajectoires des personnes pour étudier les questions de transition école-métier. Pour nous en prémunir, nous suggérons d'adopter une démarche compréhensive, ici en nous appuyant sur le postulat selon lequel la qualité des changements opérés lors de transitions doit être appréciée en tenant compte et du bien-être de la personne, et de sa relative adéquation à son environnement social (Zittoun, 2008).

En s'inscrivant dans une approche issue de la psychologie socioculturelle, la personne en transition et les transactions avec son environnement sont considérées comme centrales dans les questions d'apprentissage et de développement. Dans cette veine, l'importance des ressources de différentes natures qu'une personne peut mobiliser dans un cadre donné et lors de périodes de transitions en vue de soutenir les processus psychologiques de changement à l'œuvre a été relevée dans plusieurs travaux (Masdonati & Zittoun, 2012; Zittoun, 2012).

Les données analysées ont été récoltées dans le cadre d'une recherche plus large au sein d'un dispositif de transition qui s'inscrit dans un établissement de formation post-obligatoire d'un canton romand (Suisse) et qui dure une année (non renouvelable). Seuls sont ici pris en compte 45 entretiens semi-directifs menés avec 15 élèves, âgé-e-s entre 15 et 17 ans et volontaires pour mener un entretien individuel à trois reprises durant l'année scolaire 2014-2015. Elaborés selon

*Intervenant

une approche historico-culturelle, les entretiens visaient à comprendre certains aspects de la vie de l'interviewé tels que celui-ci les décrit et les relations qu'il entretient avec ces derniers (Hviid, 2008). Pour chacun des trois entretiens, un thème principal était abordé (respectivement le parcours personnel de l'élève, l'école et les apprentissages, et le bilan de l'année). L'analyse de contenu, de nature principalement inductive, est menée sur les segments du discours issus d'une première sélection afin de ne considérer que les propos relatifs à l'expérience des élèves durant leur année dans le dispositif de transition.

Les analyses exploratoires des entretiens avec les élèves suggèrent que ces derniers recourent à différents éléments au sein du dispositif, leur permettant notamment de consolider des connaissances scolaires et savoir-faire, de développer leur projet professionnel et de formation ou encore d'acquérir ou améliorer certaines compétences personnelles (tels que la confiance en soi ou le sens des responsabilités) et sociales (pouvoir travailler en groupe par exemple). S'il apparaît que les enseignant-e-s et les cours proposés peuvent représenter des sources importantes de ressources pour les élèves, leur mobilisation ne semble toutefois ni univoque, ni homogène.

Hayward, G. (2010). Vocational Education and Training and the School-to-Work Transition. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3e éd., vol. 8, pp. 306311). Oxford: Elsevier.

Hugentobler, V., & Moachon, E. (2012). L'approche par les capacités et le paradigme du parcours de vie : un double cadre conceptuel pour évaluer les interventions sociales en faveur des jeunes " en difficulté ". In F. Picard & J. Masdonati (Dir.), *Les parcours d'orientation des jeunes. Dynamiques institutionnelles et identitaires* (pp. 127-153). Québec : Presses de l'Université de Laval.

Hviid, P. (2008). Interviewing using a cultural-historical approach. In M. Hedegaard, M. Fleer, J. Bang & P. Hviid, *Studying children : A cultural-historical approach* (pp. 139-156). Maidenhead, England : Open University Press.

Masdonati, J., & Zittoun, T. (2012). Les transitions professionnelles: Processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 41(2), 229-253.

Zittoun, T. (2008). Learning through transitions: The role of institutions. *European Journal of Psychology of Education*, 23(2), 165–181.

Zittoun, T. (2012). Les ressources symboliques à l'adolescence: transition vers le monde adulte. *Langage et Pratiques*, 49, 6–14.

Mots-Clés: Transition école, métier, dispositif, élèves, ressources, apprentissage

La production de connaissances scientifiques en éducation au Québec: entre résonnance politique et résonnance du politique

Christelle Lison * ¹, Isabelle Lacroix *

2

¹ Université de Sherbrooke (UdeS) – Canada

² Université de Sherbrooke – Canada

En octobre 2013, le précédent gouvernement québécois déposait sa plus récente politique nationale de la recherche et de l'innovation (2014-2019). Selon le texte gouvernemental, cette politique répondrait aux demandes de longue date des principaux acteurs: "Les grandes avancées ne sont possibles que dans la durée. Le monde de la recherche en est bien conscient et réclame depuis longtemps de pouvoir miser sur le temps. La PNRI répond à cette attente. Elle guidera les actions de l'État québécois pour les cinq prochaines années. Cela répond à une demande de longue date des chercheurs et de la communauté scientifique." (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie, 2013, p. 8). Notons que cette politique québécoise n'est pas la première en cette matière. En effet, le gouvernement québécois reconnaît, depuis quelques décennies déjà, à la fois l'importance de l'enjeu du développement scientifique et de l'innovation, et à la fois sa responsabilité à traiter cette question à partir de l'angle de l'action étatique collective qui lui incombe.

Si tous les secteurs de l'activité scientifique sont concernés par l'intervention de l'État en vue de favoriser l'innovation et de faire du Québec une société du savoir plus prospère, ce sont les secteurs rattachés aux sciences humaines et sociales qui nous ont davantage interpellés. En effet, si le lien entre une politique de la recherche et de l'innovation et les domaines de la science, du génie et de la technologie semble aller de soi, qu'en est-il de la contribution des sciences humaines et sociales? Qu'attend-on des chercheurs de ces champs? Quels objectifs et quelles orientations y attache-t-on? Au fil de nos réflexions, deux questions plus spécifiques se sont posées. Dans quelle mesure les politiques gouvernementales relatives à la recherche et l'innovation se préoccupent-elles de la contribution des sciences de l'éducation? Et quelle résonnance ces mêmes politiques peuvent-elles avoir sur la production scientifique en éducation?

Ces questions nous semblent légitimes dans la mesure où le Québec, comme d'autres états, mise depuis de nombreuses années sur le développement d'une économie du savoir reposant sur une société éduquée et innovante. Il nous apparaît donc incontournable que les sciences de l'éducation deviennent dans ce contexte un des outils de développement ciblés, parmi d'autres, mobilisés en vue de cette visée. Le double objectif de ce texte est ainsi de faire ressortir le rôle ciblé des sciences de l'éducation dans les dernières politiques de la recherche et de l'innovation du gouvernement du Québec et de voir si ces visées gouvernementales, bien présentes dans le discours, se transposent dans la recherche produite en éducation dans les années suivant les énoncés de politiques.

*Intervenant

Après avoir défini les concepts de politique publique et de politique de la recherche et de l'innovation, nous regardons l'effet des politiques de la recherche et de l'innovation sur l'environnement de la recherche en analysant l'évolution des thématiques abordées par les chercheurs en éducation, et ce, dans la logique de la théorie systémique développée par Easton (1974) et directement appliquée à l'étude des politiques publiques de Lemieux (2009). Selon cette approche, l'analyse des politiques publiques repose donc sur l'observation des effets des politiques sur l'environnement et de l'environnement sur la production des politiques publiques. Nous cherchons donc à voir comment les priorités gouvernementales font l'objet, ou non, des projets de recherche subventionnés par le fonds public québécois et s'il y a une résonance entre le discours de l'un, l'acteur politique, et la concrétisation par l'autre, le chercheur.

Concrètement, nous avons d'abord procédé à une analyse de contenu des quatre dernières politiques contemporaines touchant la recherche et l'innovation au Québec pour en faire ressortir les grandes orientations, les grands axes et les objectifs principaux. Plus précisément, la lecture attentive des textes a permis de faire émerger deux composantes, d'abord les grands objectifs de chacune des politiques et, ensuite, les priorités relatives aux sciences humaines et sociales, dont les sciences de l'éducation. Ensuite, nous avons analysé les titres et les résumés des projets de recherche ayant fait l'objet de financement par le fonds public québécois, et plus spécifiquement dans le cadre du programme Éducation, Savoirs et Compétences – entre 2000 et 2014. Nous avons tenté de faire ressortir les thématiques faisant l'objet des travaux des chercheurs pour voir, d'abord, si une certaine résonance avec les orientations des différentes politiques était perceptible et, ensuite, si une certaine évolution sur les années couvertes pouvait aussi être décelée. Évidemment, nous sommes conscientes des limites importantes qui découlent de ces choix méthodologiques. En effet, il nous faut souligner que la production scientifique d'une société ne peut pas être résumée par les seuls projets subventionnés par un fonds de soutien public, et ce, dans un seul programme. Cela laisse dans l'ombre un large pan de la recherche produite au Québec pendant ces années et les années précédentes. Néanmoins, nous considérons la démarche pertinente, porteuse de sens et intéressante tant pour l'acteur politique que pour les chercheurs.

À la suite de l'analyse des projets, nous constatons qu'une partie des thématiques soulevées dans les différentes politiques trouvent une certaine résonance dans la production scientifique en science de l'éducation, d'autres beaucoup moins. Cela nous amène dès le départ à soulever deux questions: celles de la connaissance, par les chercheurs en science de l'éducation, des priorités des différentes politiques gouvernementales, de même que celle de l'influence des évaluateurs-chercheurs des projets soumis aux concours pour l'obtention du financement. En fait, nous posons l'hypothèse que les chercheurs en éducation sont assez peu nombreux à connaître les grandes lignes des politiques québécoises en recherche et innovation. Bien qu'il nous faudrait approfondir cette question, nous postulons en ce sens que l'influence individuelle directe de ces politiques est donc très faible, et ce, quant aux deux rôles que tiennent les chercheurs, au moment de soumettre des demandes de financement, mais aussi lors de l'évaluation par les pairs de ces mêmes demandes. Nous retenons donc que l'acteur gouvernemental ne semble pas être celui qui réussit à imposer une certaine reconnaissance de ses priorités et que ce faible niveau d'interpénétration peut être révélateur de l'état d'équilibre actuel entre liberté académique complète et trop forte régulation gouvernementale.

Avec cette communication, et les questions que nous posons, nous nous inscrivons dans la démarche d'évaluation proposée dans le cadre du colloque. En effet, il s'agit de voir, à petite échelle, les résonances entre sujets portés par les politiques de la recherche et de l'innovation et les projets financés dans le cadre d'un programme québécois. Mais ces questions nous paraissent pertinentes dans d'autres contextes également.

Mots-Clés: Politique, recherche, science de l'éducation, financement

Variabilité curriculaire des parcours de l'enseignement secondaire supérieur général anglais, français et italien : contribution à la comparaison internationale en éducation

Luisa Lombardi ^{*† 1}, Joël Lebeaume ^{‡ 2}

¹ Education Discours Apprentissages (EDA) – Université Paris V - Paris Descartes : EA4071 – 45, rue des Saints Pères 75270 Paris Cedex 06, France

² Education et Apprentissage – Université Paris Descartes : EA4071 – France

La comparaison internationale en éducation, conçue dès le début du siècle passé comme méthode de connaissance des questions éducatives, a acquis depuis les années 1960 une importance croissante dans la régulation des politiques éducatives (Novoa, 2003). Les organisations internationales, auteures des enquêtes comparatives qui ont contribué à l'affirmation du volet politique de l'éducation comparée, supposent que les curriculums (compris à l'échelle macroscopique, des parcours d'enseignement) sont comparables, par delà leurs différences, dès lors qu'ils expriment des fonctions équivalentes au sein des systèmes éducatifs. Celles-ci sont ici identifiées à partir de certaines des caractéristiques structurelles des curriculums (le nombre d'années d'études ; le degré de spécialisation disciplinaire des programmes d'enseignement...) et de leurs finalités, par exemple celle de " préparer les élèves à l'enseignement supérieur ", si l'on se réfère aux curriculums lycéens. L'occurrence de telles caractéristiques des curriculums de pays différents les rendrait équivalents et donc comparables.

Compte tenu de la montée en importance des comparaisons dans la régulation des politiques éducatives, la détermination de l'équivalence fonctionnelle des curriculums devient un enjeu. La présente communication a pour objet de discuter l'hypothèse fondamentale d'une investigation en cours qui vise à éclairer la notion de fonction curriculaire et ses déterminants. Il est supposé que les fonctions des curriculums sont identifiables non pas à partir de l'occurrence de certaines composantes structurelles, mais en analysant l'effet systémique qu'elles produisent. Ainsi, chaque système structurel, ou configuration curriculaire (définie essentiellement par les modes d'organisation des enseignements dispensés, les programmes et les modalités d'évaluation) façonnerait une expérience curriculaire particulière, vécue nécessairement par tous les élèves fréquentant le parcours, qui exprimerait les fonctions du curriculum au sein du système éducatif.

D'autres travaux de recherche ont mis en évidence les enjeux liés aux structures curriculaires, à savoir l'existence d'un impact de la " mise en forme " particulière de la prescription curriculaire sur différents aspects de la scolarisation, notamment sur l'accès des élèves à certains savoirs scolaires, voire sur leur réussite dans les apprentissages (Bernstein, 1975 ; Reuter, 2007 ; Rochex, 1995 ; Tanguy, 1983). La recherche ici présentée se distingue des précédentes au moins sur trois aspects : par le fait de concevoir et d'analyser le curriculum à l'échelle macroscopique et non pas au niveau d'un cursus disciplinaire ; par le fait de rapporter les fonctions des curriculums non pas aux enjeux de réussite scolaire mais aux profils des élèves sortants du parcours d'enseignement

*Intervenant

†Auteur correspondant: luisa.lombardi@gmail.com

‡Auteur correspondant: joel.lebeaume@parisdescartes.fr

; par la méthodologie d'investigation choisie : la comparaison internationale des " cas à la fois similaires et contrastés " (Giraud, 2012 ; Vigour, 2006).

À cet égard, la comparaison menée porte sur trois curriculums de l'enseignement secondaire supérieur général : les GCSE - Advanced levels anglais, le lycée général et technologique français, et le liceo italien. Ces curriculums ont la particularité d'être fondamentalement similaires tant dans leur modèle pédagogique (fondé sur les disciplines scolaires à contenu abstrait) que dans leurs finalités (préparer à l'enseignement supérieur : spécialiser, former et sélectionner) ; ils sont en revanche très contrastés au niveau de leurs structures. Ceci permet de concentrer l'analyse sur la variabilité curriculaire au niveau des structures (par exemple l'existence ou non de la prescription d'enseignements optionnels, l'attribution de coefficients aux disciplines évaluées en fin de cursus, etc.) et en particulier sur leur effet systémique, qui apparaissent clairement comme étant les variables explicatives des différences entre les fonctions des curriculums.

La validation de l'hypothèse de recherche soulèverait des questions sur le plan comparatif autant que sur celui de la construction curriculaire (curriculum design) : on peut s'interroger sur la mesure dans laquelle l'effet systémique des curriculums pourrait être évalué par les acteurs, et sur quelles seraient les conséquences (sur la pertinence des comparaisons, sur la réussite des réformes) s'il n'était pas pris en compte. Au-delà de ces enjeux, cette investigation a été entreprise pour répondre à une recherche de sens sur la démarche comparatiste en éducation ; pour comprendre la tension constante entre d'une part la constatation des différences entre réalités éducatives, et d'autre part le besoin ressenti de créer des catégories communes (comme celle d'enseignement secondaire supérieur) auxquelles les rapporter, en se comparant. Quel sens assument alors ces catégories ? Et les différences observées ? C'est toute la réflexion autour du statut de la comparaison en tant que démarche de connaissance.

BERNSTEIN, B. (1975) : Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social. Paris : Les Éditions de Minuit.

MARTINAND, J.-L. (2001) : Matrices disciplinaires et matrices curriculaires : le cas de l'éducation technologique en France. In C. Carpentier, *Contenus d'enseignement dans un monde en mutation : permanences et ruptures* (pp. 249-269). Paris : L'Harmattan,.

NOVOA, A. (2003) : Le comparatisme en éducation : mode de gouvernance ou enquête historique ? In P. Laderrière et F. Vaniscotte, *L'éducation comparée : un outil pour l'Europe ?* (pp. 57 – 79). Paris : L'Harmattan

REUTER, Y. (2007) : La conscience disciplinaire. *Éducation et didactique*. 2(1), 57-71.

ROCHEX, J.-Y. (1995) : Le sens de l'expérience scolaire. Paris : PUF.

GIRAUD, O. (2012) : Les défis de la comparaison à l'âge de la globalisation : pour une approche centrée sur les cas les plus différents inspirée de Clifford Geertz. *Critique internationale*, n° 57, 89-110.

VIGOUR, C. (2006) : La comparaison dans les sciences sociales. Collection Grands repères guides. Paris : La Découverte.

TANGUY, L. (1983) : Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France. *Revue française de sociologie*, n°24, 227-254.

Mots-Clés: curriculum, comparaison internationale, lycée général et technologique, liceo, A levels, enseignement secondaire

Comprendre l'expérience des élèves en difficulté du secondaire concernant le soutien reçu de la part de leurs enseignants et l'engagement scolaire

Amanda Lopez ^{*† 1}, Anne Lessard ^{* ‡ 2}

¹ Université de Sherbrooke (CANADA) – 2500, boul. de l'Université, Sherbrooke (Québec) CANADA J1K 2R1, Canada

² Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA) – Canada

Au Québec, 15,3 % d'élèves quitte l'école prématurément, 18,8 % de garçons et 11,9 % de filles (Gouvernement du Québec, 2015). Ce phénomène découle de l'interaction de facteurs personnels, familiaux et scolaires dans un processus progressif de désengagement scolaire qui mène l'élève à quitter l'école prématurément (Archambault et al., 2009; Finn, 1989). Concernant les facteurs scolaires, certaines dimensions du climat de classe, telles que le soutien de l'enseignant, l'affiliation, la clarté et le respect des normes sont fortement corrélées au risque de décrocher l'école (Cossette et al., 2004). De plus, l'engagement et le rendement scolaire restent des facteurs déterminants dans cette problématique (Archambault et al., 2009; Fortin et al., 2012).

L'engagement scolaire est le lien que l'élève développe avec l'apprentissage et l'école (Appleton et al., 2008) et il est de nature dynamique (Finn et Zimmer, 2012; Fredricks et al., 2004), car il se tisse au cours des années par l'interaction entre les facteurs personnels et contextuels (Appleton et al., 2008). Le soutien offert par l'enseignant concerne l'appui offert aux élèves afin de favoriser leur développement personnel, social et scolaire (Anderman et al., 2011). Trois volets du soutien répondent aux besoins fondamentaux des élèves, soit le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien pédagogique (Pianta et al., 2012). On sait que ce soutien peut contribuer positivement au climat de classe et il peut jouer un rôle dans l'engagement scolaire au secondaire (Anderman et al., 2011). Cependant, d'après la recension des écrits réalisée, on ne connaît pas particulièrement la nature de l'impact que le soutien offert par l'enseignant peut exercer sur l'engagement scolaire des élèves du secondaire.

L'objectif de cette étude est donc de décrire du point de vue de l'élève considéré à risque, l'expérience du soutien reçu de la part des enseignants et l'impact de celui-ci sur son engagement scolaire à partir d'une approche compréhensive. Pour atteindre cet objectif, une analyse qualitative des données a été réalisée à partir d'une démarche inductive (Blais et Martineau, 2006). Les données recueillies comprennent des entrevues individuelles semi-structurées réalisées auprès de quinze élèves de la deuxième année du secondaire ayant des difficultés d'apprentissage et fréquentant une école publique de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke. L'analyse des récits permet de comprendre le point de vue des élèves en difficulté d'apprentissage concernant leur engagement scolaire et la perception qu'ils ont du soutien offert par leurs enseignants. Les résultats montrent que le soutien offert par l'enseignant, comme l'un des facteurs contextuels de l'école, joue un rôle primordial dans l'engagement scolaire de ces élèves et que ces derniers

*Intervenant

†Auteur correspondant: amanda.lopez.lopez@usherbrooke.ca

‡Auteur correspondant: anne.lessard@usherbrooke.ca

valorisent davantage certains éléments de leur expérience du soutien reçu de la part de leurs enseignants dans chacun des trois volets du soutien.

Regard réflexif :

Comprendre l'expérience des élèves du secondaire ayant des difficultés d'apprentissage concernant le soutien reçu de la part de leurs enseignants s'avère nécessaire pour faire suite à une révision de la littérature scientifique qui montre que ce sujet a été étudié principalement à partir d'une approche quantitative de recherche. L'approche qualitative peut fournir des éléments précis pour l'intervention auprès de ce type de jeunes et aider à faire avancer les connaissances à ce sujet.

Commentaire :

Cette communication présente les résultats d'une étude qualitative réalisée au sein de la Chaire de Recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke (CSRS) sur l'engagement, la persévérance et la réussite des élèves. Cette communication concerne les enseignants du secondaire et les conseillers pédagogiques.

Références bibliographiques :

Anderman, L.H., Andrzejewski, C.E. et Allen, J. (2011). How do teachers support students' motivation and learning in their classrooms? *Teachers College Record*, 113(5), 9691003.

Appleton, J.J., Christenson, S.L. et Furlong, M.J. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the schools*, 45(5), 369-386.

Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J-S. et Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationships with early high school dropout. *Journal of adolescence*, 32, 651-670.

Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives*, 26(2), 1-18.

Cossette, M-C., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É. et Leclerc, D. (2004). Le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire. *Revue de psychoéducation*, 33(1), 117-136.

Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117142.

Finn, J.D. et Zimmer, K.S. (2012). Student Engagement: What is it? Why does it matter? In S. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 97-131). New York: Springer Science.

Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Royer, É. et Potvin, P. (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*, 1-21.

Fredricks, J., Blumenfeld, P. et Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.

Gouvernement du Québec (2015). Indicateurs d'éducation - Édition 2014. Québec: Ministère de

l'éducation, du loisir et du Sport. Site téléaccessible à l'adresse . Consulté le 29 janvier 2016.

Pianta, R.C., Hamre, B.K. et Allen, J.P. (2012). Teacher-students relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 365-386). New York: Springer Science.

Mots-Clés: élève en difficulté, engagement scolaire, soutien offert par l'enseignant, analyse qualitative

Mémoires Professionnels : La Créativité comme problématique

Ana-Vanêssa Lucena * ¹

¹ Haute Ecole pédagogique Bern,Jura, Neuchâtel (HEP-BEJUNE) – Suisse

Nous avons tous une " certaine idée " de la créativité, mais celle-ci, parfois, ne saurait être que floue et abstraite. Il est par conséquent essentiel de se demander, pendant une formation d'enseignant, quelles peuvent être ses fonctions dans une perspective éducative et formative et sous quelles conditions elle peut remplir ce rôle. La problématique abordée dans le cadre de cette étude fait partie d'une réflexion sur la forme d'écriture du mémoire professionnel (Guibert, 1998) et de la place de la créativité comme une question disciplinaire pertinente (Craft, 2005). Elle se focalise sur les questions des choix du thème, du choix de la problématique, et de la méthodologie des mémoires professionnels traitant le concept de créativité. Méthodologiquement cela a consisté à identifier et extraire d'un corpus, dix mémoires professionnels liés au domaine des Arts réalisés entre 2008 et 2014 (7 volées de formation) sur les trois sites de la HEP-BEJUNE (Suisse). Le traitement des données a été effectué en trois moments. Tout d'abord l'analyse des problématiques concernant directement le thème de la créativité; ensuite l'identification de leurs contenus par rapport aux références dans la littérature scientifique et enfin l'analyse des approches méthodologiques utilisées dans la réalisation de ces mémoires vis-à-vis de leurs cadres théoriques. La communication présentée s'appuiera sur les données méthodologiques récoltées au travers de ces trois analyses et de leur interaction. Les premiers résultats obtenus seront ensuite présentés. Les objectifs de cette étude sont doubles. Du point de vue de la recherche, l'analyse des problématiques des mémoires de bachelor liées aux Arts d'une Haute Ecole Pédagogique peuvent rendre compte des changements de perception du concept de créativité de la part des étudiants. Du point de vue de la formation, cela permettra de voir comment ce sujet a été abordé en cours et de présenter des nouvelles perspectives à sa compréhension et application.

Bibliographie :

Craft, A. (2005). Creativity in schools. Tensions and dilemmas. New York : Routledge.

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

Guibert, R. (1998). Ecriture du mémoire : exercice d'apprentissage de la complexité et de construction identitaire. In F. Cros (Éd.), Le mémoire professionnel en formation des enseignants : un processus de construction identitaire (pp. 99-128). Paris : L'Harmattan.

Mots-Clés: problématique de recherche, mémoire professionnel, créativité

*Intervenant

La construction du savoir d'expérience professionnelle : le cas des encadrants des chantiers d'insertion.

Jérôme M'biatong ^{*† 1}

¹ UPEC – Université Paris XII - Paris-Est Créteil Val-de-Marne (UPEC) – France

Cette communication mettra l'accent sur l'éclairage particulier que donne la recherche biographique en éducation aux recherches sur le savoir d'expérience. Elle apporte une nouvelle inspiration et trace de nouveaux chemins de recherche dans les domaines de la formation des adultes et du développement professionnel des acteurs.

Le cadre de la recherche :

La communication s'appuie sur une recherche de terrain ayant conduit à l'examen du processus de construction du savoir d'expérience professionnelle des encadrants techniques des chantiers d'insertion et dont la particularité est d'exercer un métier pour lequel ils n'ont pas préalablement été formés. Le savoir d'expérience est analysé en tant que savoir qui s'acquiert dans la pratique. Le cadre conceptuel fait appel à des concepts issus du courant socioconstructiviste pour définir le savoir d'expérience du point de vue de la subjectivité (Alheit & Dausien, 2002 ; Delory-Momberger, 2005), de la construction sociale et du contexte (Schütz, 1987 ; Mezirow, 2001 ; Roelens, 2003). Les questions spécifiques qui ont guidé notre investigation sont : l'encadrant a-t-il conscience de construire un savoir dans le cadre de sa pratique? Si oui, comment dit-il le construire ? Quel sens donne-t-il à son savoir ?

La méthodologie de recherche :

Nous avons proposé aux participants de participer à une démarche collaborative de recherche. Le dispositif d'investigation proposé s'est constitué de deux outils donnant une large place à la narrativité : des récits de pratique puis des entretiens en groupe. L'analyse se fonde sur le point de vue des participants. Les données recueillies ont été examinées selon la stratégie de l'analyse thématique en continu. La théorie du schéma d'action de Heinz (2000) a servi de grille pour l'interprétation des données.

Les résultats :

L'examen des données recueillies indiquent que les encadrants construisent effectivement leur savoir dans la pratique. L'analyse des données révèle que le savoir d'expérience des encadrants est un savoir contextualisé et qu'il se construit dans la pratique selon quatre formes d'agir : l'agir stratégique, l'agir progressif, l'agir avec prise de risque et l'agir attentiste.

On verra à travers cette recherche que le paradigme biographique permet de réhabiliter l'expérience - devenue hélas un produit jetable dans de nombreux domaines - en permettant de trouver des outils pour rendre compte de ses modalités de construction et favoriser son développement et son

*Intervenant

†Auteur correspondant: mbjerome@yahoo.co.uk

partage. Aborder l'expérience sous l'angle de la recherche biographique permet de dépasser les cadres traditionnels de l'analyse du parcours, de l'expérience et de la formation des adultes pour en examiner les tenants et les aboutissements épistémologiques, politiques, méthodologiques et éthiques que nous développerons.

Références bibliographiques :

Alheit, P., & Dausien, B. (2002). Lifelong learning and "biographicity" Two theoretical views on current educational changes. In A. Bron, & M. Schemmann, Social science Teories in adult education research (pp. 211-241). M'unster: Lit Verlag.

Delory-Momberger, C. (2005). Histoire de vie et recherche biographique en éducation. Paris : Anthropos

Heinz, W. R. (2000). Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umrisse einer Theorie biographischen Handelns. In E. M. Hoerning, Biographische Sozialisation (pp. 165-186). Stuttgart: Lucius & Lucius.

Mezirow, J. (2001). Penser son expérience : une voie vers l'autoformation; Traduit par Daniel et Guy Bonvalot. Lyon: Chronique sociale.

Roelens, N. (2003). Interactions humaines et rapports de force entre les subjectivités. Paris: L'Harmattan.

Sch'utz, A. (1987). Le chercheur et le quotidien. Paris: Méridiens Klincksieck.

Mots-Clés: épreuve, formation des adultes, pratique, processus de recherche recherche collaborative, recherche biographique en éducation, savoir d'expérience.

Plutarque et les penseurs de l'éducation

Eduardo Machado * ¹

¹ Centre interdisciplinaire de recherches sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences en Éducation et en formation EA 2657 (CIVIIC) – Université de Rouen : EA1657 – UFR Sciences de l'homme et de la Société Université de Rouen, France

En sciences de l'éducation, Plutarque est souvent considéré comme un simple " figurant ", et sa pensée éducative réduite à quelques traités pédagogiques qui ont influencé la pensée occidentale. Pourtant, notre examen de son empreinte éducative révèle une dimension plus élargie et complexe. À travers une étude des réceptions de la pensée éducative de Plutarque, nous dégagons quelques lignes de réflexion suscitées chez les penseurs de l'éducation, avides lecteurs des *Vies* des hommes illustres et des *Moralia*. L'enjeu de cette recherche réside dans le défi de construire un " tissu ", une synthèse cohérente à partir d'un corpus de textes éducatifs influencés par des lectures éducatives de Plutarque. Afin de contribuer à une meilleure compréhension des processus de transmission et d'évolution d'un héritage éducatif, nous mettons en relief le rôle primordial des passeurs-inventeurs de cette pensée éducative. Ce travail cherche à atteindre la définition d'une Figure. À partir des réceptions, nous dressons le portrait de Plutarque éducateur, et montrons historiquement en quelle mesure ses " vies " multiples ont façonné notre héritage éducatif. Notre recherche interroge le " paradigme de la rupture " en histoire de l'éducation, légitimant l'originalité d'une pensée pédagogique par rapport au modèle précédent. Au contraire, en se centrant sur celui de l'histoire des figures éducatives à travers leur résonance dans une perspective de " longue durée ", notre enquête poursuit donc un double objectif : la définition de la figure de Plutarque éducateur et l'étude de ses réceptions éducatives.

Cette enquête a été menée suivant une posture méthodologique hybride entre la narration subjective, ancrée dans une attitude philosophique spéculative, et une épistémologie herméneutique sur le plan historique, fondée sur les études de la réception (Jauss) et les études de l'histoire des idées pédagogiques (D. Hameline, J. Houssaye et L. Chalmel). Il s'agissait d'abord de dessiner le premier horizon d'attente en construisant les différentes facettes d'un auteur polymathe et multidimensionnel. Notre analyse des dimensions (celles de l'historien, du philosophe, du thérapeute, du biographe et du pédagogue) montre bien l'existence d'une méta-dimension, celle de l'éducateur, dimension transversale et omniprésente. Pourtant si cette omniprésence devient plus évidente après un travail de lecture de l'œuvre du Chéronnéen, elle ne suffirait pas à justifier un classement de Plutarque en tant que " grand pédagogue ". Pour définir la figure de Plutarque en histoire de l'éducation nous avons réalisé une étude herméneutique des réceptions, des lectures des penseurs de l'éducation, de leurs appropriations et des fonctions que Plutarque a joué dans la construction d'autres pensées éducatives au fil du temps.

Le corpus d'auteurs/lecteurs de Plutarque présente un large dessein chronologique comprenant des philosophes (Montaigne et Rousseau) mais aussi des figures singulières de pédagogues humanistes (Guarino Veronese, Vittorino da Feltre, Érasme), de l'Antiquité jusqu'à l'époque moderne (Rollin), de la Révolution (Alexandre Deleyre) jusqu'à aujourd'hui. Bien que l'analyse se centre grosso modo sur la grande artère principale du mouvement des idées pédagogiques en Europe, suivant un axe Italie-France-Angleterre, l'étude met en valeur des figures méconnues en histoire de l'éducation, acteurs de l'héritage plutarquien comme Julie Favre en France ou F. J. Gould

*Intervenant

en Angleterre. Elle dévoile aussi des appropriations éducatives plus pratiques de l'œuvre de Plutarque. Les adaptations des *Vies* à un public enfantin (et notons que ces adaptations datent de l'essor de la littérature infantile au XVIII^e en Angleterre) demeure un exemple évident de la survivance de l'auteur ancien dans le domaine de l'éducation. La diffusion de Plutarque à travers ces appropriations théoriques et pratiques est très importante et l'analyse de sa présence dans l'histoire de l'éducation fait émerger des filiations importantes entre penseurs de l'éducation, théoriciens et praticiens faisant usage des dimensions éducatives plutarquiennes.

Notre recherche réhabilite la figure de Plutarque en éducation par le biais d'une étude de la réception qui rend justice aux figurants et leurs pensées éducatives comme c'est aussi le cas de Charlotte Mason et de sa pédagogie dont l'actualité demeure une preuve de la survivance de Plutarque. Ainsi l'analyse des tendances, des aspirations et des conflits des acteurs de la transmission et de l'invention de la figure du Plutarque-éducateur débouche sur une synthèse historique d'une pensée en évolution dont les lecteurs assurent la pérennité. Partant du constat que Plutarque est aujourd'hui une figure " oubliée " en histoire de l'éducation nous montrons néanmoins qu'il est un " grand pédagogue ", un véritable intertexte pédagogique, traversant les âges, médiatisé et métamorphosé par les acteurs de l'éducation, qui lui redonnent à chaque époque un nouveau visage, une nouvelle vie.

Chalmel, L. (2009). Pour une épistémologie de l'histoire des idées pédagogiques. In A. Vergnion (Ed.), 40 ans des Sciences de l'Education. L'âge de la maturité? Questions vives, Caen : PUC, pp. 141-149.

Hameline, D. (1994). Qu'est-ce qu'une idée pédagogique. In Hannoun, H., Drouin-Hans, A.-M. (dir.), Pour une philosophie de l'éducation: actes du colloque Philosophie de l'éducation et formation des maîtres, Dijon, octobre 1993. Documents, actes et rapports pour l'éducation. Dijon : CRDP de Bourgogne, p. 149-164.

Hameline, D. (2004). Préface. L'innovation ou les pas de l'histoire. In Grandière, M. et Lahalle, A. (dir.). L'innovation dans l'enseignement français, XVe-XXe siècle. Saint-Fons : INRP, p. 7-14.

Hartog, F. (2001). Plutarque entre les anciens et les modernes. In idem. Plutarque, *Vies parallèles*, Paris : Quarto-Gallimard, 2001, p. 9-49.

Houssaye, J. (Ed.) (1994). Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui, Paris : Armand Colin.

Houssaye, J., Dancel, B. (Ed.). (2002). Les idées pédagogiques : patrimoine éducatif?. Actes du colloque de Rouen des 24, 25 et 26 septembre 1998, (C.I.V.I.I.C.) : PUR.

Houssaye, J. (2006). Pédagogies : import-export. *Revue Française de Pédagogie*, n°155, avril-mai-Juin, p. 83-93.

Sirinelli, J. (2000). Plutarque de Chéronée. Un philosophe dans le siècle. Paris : Fayard.

Mots-Clés: Plutarque, histoire des idées pédagogiques, réception, diffusion

La philosophie de l'éducation de Charlotte Mason

Eduardo Machado * ¹

¹ Centre interdisciplinaire de recherches sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences en Éducation et en formation EA 2657 (CIVIIC) – Université de Rouen : EA1657 – UFR Sciences de l'homme et de la Société Université de Rouen, France

Cette communication s'inscrit dans le domaine de l'histoire des idées pédagogiques et vise dans un premier moment définir une figure de l'éducation, car Charlotte Mason (1842-1923), pionnière de l'instruction à domicile (Cholmondeley, 1960 ; Coombs, 2015) est un personnage méconnu en histoire de l'éducation. Nous chercherons d'abord, à partir d'une analyse herméneutique de son œuvre et de sa pratique éducative, à définir la figure en tant que pédagogue, i.e. une véritable " *praticien(e)-théoricien(ne) de l'action éducative* " (Houssaye, 1994). Nous soulignerons le cadre théorique dans lequel elle construit sa pensée, notamment ses influences (ex : Comenius, Rousseau, Pestalozzi) et les rejets/refus (ex : Herbart, Montessori). Dans un deuxième moment nous nous pencherons sur l'actualité de sa méthode en faisant une analyse qualitative d'un petit échantillon de quelques usages par les passeurs contemporains qui la font revivre en utilisant et faisant évoluer sa méthode. Nous cherchons donc à définir le passage de sa philosophie de l'éducation à la pratique pédagogique.

En effet, le projet de Mason de formation de gouvernantes et d'enseignantes à Ambleside dans le Lake District où elle bâtit une école (un *teacher training college* et une *practicing school*), est le versant pratique de sa pensée pédagogique qu'elle présente dans son ouvrage clé *An Essay towards a philosophy of education* (Mason, 1925). La diffusion de la méthode Mason ne se restreint pas à l'éducation à domicile, car ses ouvrages, notamment *Home education* (Mason, 1886), s'adressent aux parents, mais aussi aux enseignants. Elle pénètre dans les écoles, et se développe au sein même du rapport dynamique établi entre le milieu familial et le monde scolaire. Le rayonnement de son école et de ses idées pédagogiques se fait sentir rapidement par l'accroissement des élèves, par l'adoption de son *curriculum* par d'autres écoles, ainsi que par l'intégration de ses disciples dans les foyers particuliers, et au sein d'écoles primaires. La création d'une association nationale de parents (*Parents National Educational Union*) et d'une revue (*Parent's review*) démontre la volonté de construire une passerelle entre le monde des éducateurs, le monde parental et l'univers scolaire.

Se démarquant de la pédagogie herbartienne qui, selon elle, attribue une valeur trop importante à la figure de l'enseignant en tant que " *passeur* " du savoir, ou encore de Montessori, qui crée des espaces de vie artificiels pour les enfants, sa pédagogie se centre sur la valeur de l'environnement, de l'habitude et des idées vivantes, ainsi que du rapport que l'enfant entretient naturellement avec le savoir et la pensée, tout en valorisant l'intervention parentale dans l'éducation des enfants. Influencée par Comenius et sa devise " *tout enseigner à tous* ", Mason confère à la maxime une lecture personnelle. Elle pense proposer une solution à l'erreur séculaire de l'éducation humaniste définie par son incapacité à toucher tous les publics. Le nouvel humanisme de Mason se veut égalitaire et s'avère un mélange de méthodes actives et de principes de la formation littéraire qu'elle met au service d'une formation humaniste non-élitiste. Consacrant sa vie à l'éducation enfantine, ainsi qu'à la formation des éducateurs, Mason est surtout connue au-

*Intervenant

jourd'hui dans le monde anglo-saxon et dans le domaine de l'instruction à domicile. Son héritage éducatif est avant tout constitué d'une philosophie de l'éducation prônant une formation ouverte à tous, et de la valeur d'une éducation à domicile en tant qu'alternative à la formation scolaire et utilitariste, fondée sur la différence des classes.

Sa pensée ne se réduit pas à son époque. Au contraire, ses idées, sa méthode et son riche *curriculum* conquièrent de nouveaux publics. En effet, des " passeurs " de la méthode Mason diffusent largement sa pensée par la publication d'ouvrages (par exemple, Macauley, 1984), d'autres mettent en ligne sur internet des *curricula* fondés sur la pédagogie Mason, destinés à l'éducation des enfants à domicile, prêts à être utilisés par les familles et par les écoles qui s'inspirent de cette méthode. L'intérêt croissant pour sa méthode nous conduit à interroger l'actualité de sa philosophie de l'éducation. Nous nous penchons alors plus particulièrement sur la définition de sa pensée, et sur la diffusion internationale des idées et de la pratique de la méthode Mason.

Notre recherche s'inscrit dans un *paradigme compréhensif* (Pourtois, 2001). Nous analysons le passage de la théorie masonienne à la pratique actuelle de ses idées pédagogiques par l'identification de ses " passeurs " et des usages de sa méthode. Comment sa méthode s'adapte-t-elle à un nouveau public et comment ses idées évoluent-elles ? Pourquoi ces passeurs-acteurs adoptent-ils la méthode Mason et comment l'adaptent-ils ? A quelles questions cherchent-ils une réponse en faisant ce choix ? Veulent-ils simplement fuir l'école, considérée par certains comme une source d'angoisse et de démotivation ou bien s'agit-il d'un choix, d'une préférence. Cette démarche spéculative nous aidera à mieux cerner l'émergence et le développement de la méthode tout en questionnant sa valeur actuelle. A l'heure où certains voudraient en finir avec l'évidence scolaire (Pardo, 2014), que d'autres proclameraient la défaillance de l'éducation traditionnelle, d'une éducation dans les humanités, de la valeur même des métarécits du passé et de la lecture des auteurs classiques, l'actualité du projet éducatif de Mason, son développement significatif au sein de certaines écoles et de l'instruction à domicile pose un certain nombre de questions. A partir des deux axes que nous analysons : théorique (*idées pédagogiques*) et pratique (*usages actuels de la méthode Mason*), nous nous interrogeons sur cette articulation tout en questionnant les raisons de la survivance de sa philosophie de l'éducation.

Cholmondeley, E. (1960). *The Story of Charlotte Mason*. London, J. M. Dent & Sons LTD.

Coombs, M. A. (2015). *Charlotte Mason: Hidden Heritage and Educational Influence*. Cambridge: Lutterworth Press.

Houssaye, J. (dir) (1994). *Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui*. Paris : Armand

Macauley, S. S. (1984). *For the children's sake: Foundations of education for home and school*, Westchester, IL: Crossway.

Mason, C. (1925). *An Essay towards a Philosophy of Education: a liberal education for all*. Kegan Paul & Co.

Mason, C., (1886). *Home Education : a course of lectures to ladies*. Londres: Kegan Paul.

Pourtois, J.-P., Desmet, H. et Lahaye, W. " Les points-charnières de la recherche scientifique ". Recherche en soins infirmiers, 65, pp. 29-52.
<https://www.amblesideonline.org/>

Mots-Clés: Charlotte Mason, instruction à domicile, histoire des idées pédagogiques, Homeschooling, Home education

Formes et formats de participation dans l'activité tutorale en situation de travail : pour une approche de la formation par le travail en actes

Vassiliki Markaki ^{*† 1}

¹ Chercheure post-doctorante, Laboratoire ICAR, ENS de Lyon Equipe Interaction Formation – Université de Genève - UNIGE, ENS de Lyon – 15 parvis René Descartes, 69007, Lyon., France

Résumé :

La formation par le travail pose le stagiaire comme un acteur de son propre apprentissage, aux côtés d'un professionnel qualifié qui endosse le rôle du tuteur et qui se trouve plus ou moins en retrait en fonction des besoins émergents au fil du stage. Dans ce sens et depuis la perspective du binôme stagiaire/tuteur, la formation constitue l'espace d'une double transformation. D'une part, un espace de transformation de l'expertise du stagiaire, évoluant d'une pratique dirigée par le tuteur à une pratique réflexive, plus autonome, pouvant être affirmée, reconnue et évaluée au sein de la communauté des professionnels de l'enfance. D'autre part, un espace de validation et/ou de transformation des méthodes de travail du professionnel référent, lui permettant de s'adapter en permanence sur la base des événements qui surviennent dans l'action (Kunégel, 2011).

Cette transformation se déploie selon des modalités particulières, éminemment indexées aux événements qui émergent, démultipliant par exemple les formats d'échanges entre les participants de la situation et reconfigurant en permanence l'organisation de l'activité en cours. Notre étude s'inscrit dans la suite des travaux qui mettent l'accent sur l'importance de l'analyse des interactions pour une meilleure compréhension de la production interactionnelle du travail (Filliettaz, 2014) et où les interactions sont appréhendées dans leur réalisation multimodale : le langage étant considéré comme une ressource pouvant être mobilisée au même titre que d'autres (gestes, regards, déplacements, artefacts, *etc.*) pour l'accomplissement d'une activité (Rossi, 2014)

Pour documenter les pratiques situées des participants et la manière dont ils mobilisent des ressources interactionnelles nous avons réalisé 12 heures d'enregistrements vidéo de séances d'accompagnement tutoral en crèche. Les films ont été transcrits de manière à rendre visibles pour l'analyse des détails qui "échappent" à l'observation directe. Les différentes séquences que nous analysons illustrent le caractère fondamentalement collaboratif des activités menées en crèche dans le cadre d'un accompagnement tutoral. Le travail qu'opèrent les tuteurs quand ils ont à former et travailler dans le même temps, donne à voir des formes et des formats variés de participation (Goodwin & Goodwin, 2004). Nous décrivons comment les participants utilisent des ressources multiples pour co-construire leurs actions en les adaptant aux contingences de l'interaction. Les transformations des cadres participatifs qui s'effectuent au fil de l'interaction permettent ainsi de mettre en lumière des attentes spécifiques concernant des "règles" tacites de

*Intervenant

†Auteur correspondant: Vassiliki.Markaki@ens-lyon.fr

participation dans l'activité. Elles permettent aussi d'observer des mécanismes de légitimation sous-jacents au déroulement de l'activité et illustrent comment les tuteurs et les stagiaires concilient les enjeux à la fois éducatifs et de formation professionnelle qui se trouvent combinés dans les situations de travail.

Références bibliographiques

Filliettaz, L. (2014). L'interaction langagière : un objet et une méthode d'analyse en formation d'adultes. In J. Friedrich & J. Pita (Eds.), *Recherches en formation des adultes : un dialogue entre concepts et réalité* (pp. 127-162). Dijon : Editions Raisons et Passions

Goodwin, C. & Goodwin, M. H. (2004). Participation. In A. Duranti (Ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology* (pp. 222-244). Oxford : Basil Blackwell.

Kunégel, P. (2011). Les maîtres d'apprentissage. Analyse des pratiques tutorales en situation de travail. Paris : L'Harmattan.

Rossi, G. (2014), "When to people not use language to make requests?", In *Requesting in Social Interaction* (Paul Drew, Elizabeth Couper-Kuhlen, eds.), John Benjamins Publishing Company, no. 26, pp. 303-334.

Mots-Clés: Tutorat, interactions professionnelles, participation.

Témoigner et expliciter : des adressages croisés?

Sylviane Martin Saint Cour * ¹

¹ Centre de Recherche sur la Formation (CRF) – Conservatoire National des Arts et Métiers [CNAM] :
EA1410 – 2, rue Conté 75003 Paris, France

Nous nous appuyons sur une recherche qui a pour objet d'approcher le re-vécu de l'expérience graphique, entendue comme expérience de la trace, au sens de Derrida, et comme expérience singulière vécue du point de vue des sujets en formation. Elle vise à comprendre ce qui arrive à l'insu des sujets dans le vécu de l'activité, le sujet étant entendu comme sujet percevant (Merleau-Ponty). Pour cela, nous avons choisi une activité de calligraphie proposée en formation continue à des professeurs des écoles. Cette activité vise indirectement l'apprentissage de l'écriture pour des enfants de 3 à 7ans.

L'entretien d'aide à l'explicitation (EdE) mis au point par Vermersch a été utilisé pour recueillir de l'information du point de vue du sujet et tenter d'accéder au "vécu de l'expérience". Ainsi, nous avons réalisé 17 entretiens auprès de deux groupes d'enseignants. La volonté de dire son expérience diverge de la posture de parole incarnée propre à l'EdE. Bien que cette divergence puisse constituer une difficulté dans la conduite de la recherche, nous nous sommes questionnés sur ce qui est dit en position de témoin, et ce qui est dit en position de parole incarnée.

Le processus d'explicitation vise plus particulièrement l'expression du point de vue du sujet en première personne. Dans l'analyse de ce qui est dit, nous avons différencié le point de vue en 1ère personne et l'expression en 1ère personne, et envisagé ainsi un point de vue "polyphonique" du sujet parlant (Ducrot). Nous avons alors pu constater que la présence d'une expression en 3e personne, dans ce qui est dit, rend compte de ce qui apparaît comme imperceptible au sujet parlant. Aux frontières du processus d'explicitation, l'expression en 3e personne, notamment par la présence de pronoms "démonstratifs" dans ce qui est dit, marque un passage entre un re-vécu de l'acte graphique qui peut se décrire, et un re-vécu d'événements antérieurs qui peut se reconstituer, comme une archéologie de l'histoire singulière du sujet. L'expression émotionnelle, notamment présente dans les moments d'auto-information est énoncée comme un "re-senti" et accompagne ce passage entre explicité et implicite. Elle exprime dans ce qui est dit une possible articulation entre ces deux espaces de l'expérience.

La mise au point de cette méthodologie, notamment les indicateurs d'expression en 1ère, 2e et 3e personne, nous a permis d'approcher l'expérience propre des sujets, ainsi que différents espaces de cette expérience graphique vécue en situation de formation. Par ailleurs, les entretiens envisagés, tout d'abord, par les participants comme des témoignages d'expérience adressés à autrui constituent des moments d'élaboration de leur expérience propre.

Question transversale commune

Comment la question de la fonction d'adressage a-t-elle émergé dans le cours de la recherche ?

*Intervenant

Nous constatons que les participants s'impliquant dans des entretiens de recherche souhaitent "témoigner" de leur vécu : ce qui a "compté" pour eux dans cette expérience. Ces témoignages s'adressent à travers le chercheur à d'autres professionnels. Cette contribution vise à revenir sur la façon dont ces divergences d'objectifs et d'adresses entre chercheur et participants impactent la conduite de la recherche et, en même temps, constituent une opportunité pour reconsidérer la méthodologie.

Bibliographie

Derrida, J. (1972 1ère éd., 1997). *Marges de la philosophie*. Paris : Éd. de Minuit, 432 p.

Derrida, J. (1990). *Mémoires d'aveugles. L'autoportrait et autres ruines*. Paris : Réunion des musées nationaux, 141 p.

Ducrot, O. (2008, 1ère éd. 1984). *Le dire et le dit*. Paris : Éd. de Minuit, 237 p.

Ducrot, O. & Schaeffer, J.-M. (1999). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Points Seuil, coll. Essais, 815 p.

Merleau-Ponty, M. (1945 1ère éd., 2003). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard (Coll. Tel), 560 p.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks : SAGE Publications, 192 p.

Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : P.U.F. (Coll. Formation et pratiques professionnelles), 472 p.

Zaccari-Reyners, N. (2006), *Expérience vécue*, in Mesure, S. & Savidan, P. (dir.). *Le dictionnaire des sciences humaines* (pp.439-441). Paris : P.U.F., p.1277

Mots-Clés: expérience, perception, adressage, simulation de l'action, trace, re, vécu.

Ce que disent les élèves du primaire du ” bon ” et du ” mauvais ” instituteur à Libreville. Analyse sociologique d’un discours.

Hermine Matari * ¹

¹ chaire unesco en sciences sociales (Chaire unesco SS) – BP 17039 Libreville, Gabon

En Europe et en Occident, la question des jugements scolaire et professoral a fait couler beaucoup d’encre, nous avons pour preuve les travaux de : R. Sirota (1988), P. Bressoux (1994), G. Felouzis (1994), C. Montandon (1995), P. Perrenoud (1995), Q. Choquet et F. Hérant (1996), F. Dubet et D. Martuccelli (1996), P. Rivano et M. Bru (2001), C. Loroy-Audouin et C. Piquét (2004), A. Jarlégan et Tazouti Youssef (2007) et bien d’autres. Ces recherches mettent l’accent sur les mécanismes mis en œuvre dans l’univers scolaire, à savoir la construction des expériences scolaire et professorale, le rapport au savoir et les jugements scolaires et professoraux, etc. Cette sociologie tournée vers les acteurs du système éducatif émerge à partir du constat de l’absence de travaux sur les élèves et les enseignants observé autour des années 60-80 en France. Comme le pense Dubet, les élèves et les enseignants n’avaient pas véritablement de place dans un projet intellectuel les considérant du simple point de vue de leurs performances et de leurs parcours. La vie des individus, leur subjectivité, leurs pensées, leurs relations et leurs émotions étaient ”dédouées” du fonctionnement du système bien plus qu’elles n’étaient étudiées pour elles-mêmes. Or, ces questions qui relèvent de l’univers scolaire, représentent aujourd’hui, des expériences à construire au travers de rôles, de jeux et d’enjeux que recouvre cette institution (2008).

En matière de recherche en éducation au Gabon, plusieurs études ont été réalisées sur les thématiques suivantes : les enseignants, les élèves du secondaire (Quentin De Mongaryas, 2006), les étudiants, les politiques éducatives, le syndicalisme enseignant, l’orientation scolaire, la réforme curriculaire, l’origine sociale des élèves, l’échec et la réussite scolaire, la démocratisation ou l’obligation scolaire, etc. Mais, il n’existe pas d’études sur les jugements des élèves du primaire, leurs témoignages et avis sur ce qu’ils pensent de l’école et de leurs enseignants. L’objectif de cette recherche est de placer sur le devant la scène ceux dont on ignore les idées et les actions, à savoir, les élèves du primaire car, en tant qu’” acteurs ” du système, ces ” jeunes enfants ” peuvent être porteurs d’un message sur les enseignants.

Comme l’attestent de nombreuses études dans le monde, l’école primaire est un palier important du système éducatif. Car il constitue le fondement même de l’éducation. C’est le niveau où se transmettent les premières acquisitions de base qui fondent le futur citoyen. Partant de cette lourde mission, que pensent les élèves du primaire, du ” bon ” et du ” mauvais ” maître ? Telle est la principale interrogation qui guidera notre réflexion.

L’instituteur librevillois étant au cœur de la transmission des savoirs, est souvent considéré comme : mal formé, à l’origine de l’échec scolaire, violent envers ces élèves, manque de vocation et de conscience professionnelle, absentéiste, etc. Des opinions qui émanent des chercheurs, des pédagogues, des syndicats, des organisations internationales, des parents, et autres acteurs de

*Intervenant

l'éducation. Mais, les élèves sont-ils d'accord avec ces acteurs éducatifs ? Notre recherche s'inscrit dans une démarche novatrice, dès lors qu'elle donne la parole à des acteurs méconnus scientifiquement du point de vue de leurs idées.

De ce point de vue, cette démarche nous inscrit d'une part, dans la sociologie compréhensive de Max Weber, dont le but est de comprendre par interprétations le sens que les acteurs donnent à leurs idées. D'autre part, dans la sociologie des jugements scolaires, de Dubet (1996) à travers le champ sociologique du métier d'élève qui s'intéresse, comme le souligne Perrenoud, " au sens que donnent les élèves au travail quotidien et à leur conception de l'école et des enseignants " (1995).

Cinquante (50) entretiens semi-dirigés ont été réalisés auprès d'élèves du primaire de 3ème en 5ème année dans six (6) écoles de Libreville. C'est donc la méthode qualitative qui a retenu notre attention. L'analyse de contenu thématique qui en découle nous a permis de défaire la singularité du discours et découper transversalement les éléments se référant au même thème (Blanchard et Gotman, 1992). Comme le dit Bardin, l'analyse thématique est transversale, c'est-à-dire qu'elle découpe l'ensemble des entretiens par une grille de catégories projetées sur les contenus. On ne tient pas compte de la dynamique et de l'organisation, mais de la fréquence des thèmes relevés dans l'ensemble des discours considérés comme données segmentables et comparables (2001). La perspective compréhensive est la théorie convoquée pour l'analyse de nos entretiens, dès lors qu'elle est très proche des questions posées à la méthodologie qualitative. L'homme ordinaire ayant beaucoup à nous apprendre, la compréhension devient alors une pure saisie d'un savoir social incorporé par les individus (Kaufmann, 2013). Les résultats éventuellement attendus visent une interpellation de la communauté scientifique et des politiques, dans le but de changer l'école publique.

Le regard réflexif porté sur notre question de recherche en lien avec le thème transversal du Congrès, nous inscrit dans la question : quels processus et facteurs nous ont conduit à poser notre questionnement ? Comme déjà évoqué, l'absence de travaux scientifiques sur les jugements des élèves du primaire, constitue le point d'ancrage de cette réflexion. Les résultats attendus visent une interpellation des enseignants, des chercheurs et autorités politiques, en vue d'une prise en compte des avis des élèves dans les politiques et réformes pédagogiques.

BIBLIOGRAPHIE

BARDIN, L (2001). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

BLANCHET, A. et GOTMAN, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Paris : Nathan.

BRESSOUX, P. (1994). *Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres*. Revue française de pédagogie, 103 pages.

CHOQUET, Q. et F. HERANT, F. (1996). *Quand les élèves jugent les collèges et les lycées*. In *Economie et Statistiques*, 193, Pages.

DUBET, F. (2008). *Faits d'école*. Paris : EHESS.

DUBET, F. et MARTUCCELLI, D. (1996). *A l'école, sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.

- FELOUZIS, G. (1994). *Le bon prof : La construction de l'autorité dans les lycées*. Sociologie du travail, 3.
- JARLEGAN, A. et TAZOUTI, Y. (2007). *Jugements des enseignants et représentations liées aux différences de sexe et d'appartenance sociale des élèves*. Strasbourg : AREF.
- KAUFMANN, J.C. (2013). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin, 3ème édition.
- LOROY-AUDOUIN, C. et PIQUET, C. (2004). *Ce que déclarent les élèves de l'école élémentaire et pourquoi*. In Education et Société, n°13.
- MONTANDON, C. (1995). *La socialisation scolaire : De l'expérience des enfants à l'analyse sociologique*. Revue européenne des sciences sociales, XXXIII, 102 pages.
- PERRENOUD, P. (1995). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- QUENTIN De MONGARYAS, R-F. (2006). *Les jugements scolaires dans l'enseignement secondaire général au Gabon. Analyse des expériences scolaire et professoral*. Doctorat de sciences de l'éducation, Université de Picardie Jules Verne, Amiens.
- RIVANO, P et BRU, M. (2001). *Les enseignants connaissent-ils les points de vue des élèves sur leur scolarité ?* Revue française de pédagogie, 137 pages.
- SIROTA, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF.

Mots-Clés: Ecole publique, élève, instituteur, perception, jugement, expérience scolaire

Le projet professionnel au coeur du Diplôme Universitaire des professeurs stagiaires : mythe et/ou réalité ?

Christian Michaud * 1

¹ Laboratoire sur les vulnérabilités et innovation dans le sport – L.VIS – Laboratoire sur les Vulnérabilités et l'Innovation dans le Sport (L-ViS) Université Claude Bernard Lyon 1 – Campus de la Doua Bâtiment R. Dubois - 27-29 bd du 11 novembre 1918 - 69622 Villeurbanne cedex, France

Le projet professionnel au cœur du Diplôme Universitaire des professeurs-stagiaires : mythe et/ou réalité ?

Christian Michaud1

1 ESPE UCLB-Lyon1, 5 rue Anselme, 69317 Lyon cedex 04,

christian.michaud@univ-lyon1.fr

La recherche porte sur le projet professionnel des enseignants stagiaires du second degré inscrits en Diplôme Universitaire (DU) à l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education (ESPE) de Lyon dans le master des Métiers de l'Enseignement, de l'éducation et de la Formation (MEEF). Deux DU " Eduquer en milieu scolaire " et " Piloter des projets pédagogiques en milieu scolaire " ont été mis en place à la rentrée 2015 pour les lauréats d'un concours de l'éducation nationale, stagiaires déjà titulaires d'un M2 ou dispensés de diplôme (père, mère avec 3 enfants ; conditions de diplôme et d'expériences professionnelles pour les enseignants de l'enseignement technique). Les DU répondent à un cadrage national (texte du 29 mai 2015), repris par la commission académique rectorale de Lyon et l'université Lyon1 pour valider les parcours adaptés des stagiaires inscrits en DU. Le contenu des DU comprend différents parcours, didactique, pédagogique, numérique et le projet professionnel qui en est au cœur. Le projet professionnel relève d'une importance capitale dans le processus d'évaluation. En effet, il comporte deux objets d'évaluation non compensables, l'écrit professionnel et la soutenance orale qui seront évalués par compétences. Ce projet professionnel se substitue au mémoire professionnel, réalisé en parcours Master 2 MEEF. L'hypothèse proposée est la suivante : la conception et la mise en œuvre du projet professionnel peuvent jouer un rôle sur la professionnalisation des stagiaires. La question posée est celle du changement de posture de ces enseignants stagiaires à travers le DU en formation et sur le terrain de stage. Et plus largement en quoi la mise en place du DU modifie-t-il la professionnalisation des stagiaires ?

Les étapes du processus de formation sont définies à partir du cahier des charges fourni par l'institution en prenant en compte les demandes spécifiques des disciplines (inspection). Le projet s'entend selon l'ESPE de Lyon comme le fruit d'une mise en œuvre faisant l'objet d'une production orale et écrite de présentation incluant les outils numériques avec des expérimentations sur le terrain de stage. Le projet est conçu, réalisé et restitué à plusieurs. Le projet initial est communiqué à l'inspecteur ou au chef d'établissement, au tuteur établissement et universitaire

*Intervenant

(tutorat mixte). Il est validé par le responsable du groupe projet.

Le cadre théorique s'inscrit dans celui de la sociologie des professions de l'éducation et notamment celui de la professionnalisation des personnes, développé par Wittorski (2007) dans les dispositifs de formation. La professionnalisation, analysée sous l'aspect de la formation à l'activité, des savoirs liés à l'activité et de l'individu exerçant l'activité (Bourdoncle, 2000, p. 118), s'appuie en outre sur l'alternance de moments de formation et de situations vécues sur le terrain. Ces situations peuvent être traitées et étudiées par les acteurs de la formation dans le champ de la didactique professionnelle (Pastre, Mayen, & Vergnaud, 2006). Au niveau du projet professionnel, le cadre théorique utilise le contexte d'enseignement de la formation à l'ESPE, de la classe, de l'établissement scolaire, du réseau d'établissements en s'appuyant sur la pédagogie de projet (pédagogie constructiviste dans la lignée du Groupe Français d'Éducatrices Nouvelles), le *hands-on-learning* (Dewey, 1967), l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1986), le travail de groupe (Meirieu, 1984).

Au niveau méthodologique, la conception et la mise en œuvre de la formation sont analysées à partir d'un questionnaire adressé aux stagiaires dans le cadre d'une évaluation des enseignements par les stagiaires ; les pratiques scientifiques, réflexives sont évaluées à travers les productions écrites/orales finales. Le corpus est composé par l'ensemble des professeurs stagiaires des lycées professionnels sur l'académie de Lyon.

Les résultats attendus pourront montrer l'intérêt d'un tel dispositif dans le parcours de professionnalisation de stagiaires en leur donnant une plus grande liberté dans le déroulement de la formation. Ils pourront nous indiquer également en termes de professionnalisation les compétences développées dans ce travail en comparaison avec celles développées dans le mémoire mais encore les améliorations à apporter au processus de formation dans le cadre de la didactique professionnelle.

D'autres questions se posent dans la conception de la formation par le projet professionnel : dans la place laissée au sujet-auteur et les autres membres du groupe, dans son écoute par le groupe, dans les itérations successives autorisées par le groupe et le formateur qui conduisent à la connaissance partagée et à l'inflexion des pratiques.

Références bibliographiques :

Bourdoncle, R., Lessard, C. (2003). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation, *Revue Française de Pédagogie*, 142, p.131-181.

Boutinet, J.-P. (dir.) (1995) *Le projet, mode ou nécessité ?*, Paris, L'Harmattan.

Meirieu, P. (1984). *Itinéraire de pédagogie de groupe- Apprendre en groupe ? -1*. Lyon : Chronique Sociale.

Perrenoud, Ph. (1998) *Réussir ou comprendre ? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Rey, B. (1996) *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF

Mots-Clés: Professionnalisation, projet professionnel, interdisciplinarité, professeur, stagiaire, pédagogie universitaire.

La relation d'accompagnement entre le conseiller principal d'éducation et l'élève : différents moments pédagogiques d'une posture professionnelle en tension dans l'établissement.

Nathalie Mikailoff ^{*† 1}

¹ Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation (ADEF) – INRP, IUFM Aix-Marseille, Université de Provence - Aix-Marseille I, Aix-Marseille Université - AMU : EA4671 – 60, Rue Joliot Curie 13453 MARSEILLE cedex 13, France

Avec l'évolution des conditions de l'éducation (Blais, Gauchet et Ottavi, 2008 ; Tardif et LeVasseur, 2010) et l'émergence de nouveaux besoins éducatifs chez les élèves dans l'enseignement du second degré français, la place du Conseiller Principal d'Education (C.P.E.) dans l'équipe pédagogique et son rôle dans le suivi du parcours de l'élève sont devenus des questions vives de la recherche en éducation (Barthélémy, 2014 ; Clavier, 2014 ; Condette, 2013). Ainsi il est indispensable pour appréhender toute la complexité du métier dans ses dimensions sociale, institutionnelle et praxéologique, d'adopter une vision systémique (Le Moigne, 2006 ; Morin, 2005) pour éclairer le rapport dialectique entre la posture du pédagogue centré sur la rencontre (Cifali, 2012) avec l'élève et celle du garant de l'organisation de la vie collective dans l'établissement.

Cette recherche propose d'analyser la relation nouée par le C.P.E. avec l'élève selon une démarche compréhensive dont l'ambition est de comprendre comment ce professionnel, soumis à des représentations et des attentes parfois contradictoires à son égard, réussit à concilier une approche à la fois éthique (Ricoeur, 1998) et responsable (Levinas, 1982 ; Prairat, 2012) de l'accompagnement individuel des élèves.

La relation pédagogique est ici éclairée par les conceptions théoriques de l'accompagnement (Lerbet-Sereni, 2013 ; Vial et Mencacci, 2007) et les perspectives éducatives d'une éthique du care (Gilligan, 1982 ; Paperman et Laugier, 2011).

Dix entretiens exploratoires ont été menés auprès de C.P.E. selon une méthode d'influence phénoménologique (Merleau-Ponty, 1945 ; Ricoeur, 2004) qui fait appel à l'expression du vécu pour lier le réel de l'action à l'éprouvé dans l'action. L'analyse thématique de contenu des verbatim a été complétée par l'étude des résultats d'un questionnaire à visée confirmatoire diffusé à l'échelle de l'académie de référence.

Les résultats mettent en évidence la cohabitation de trois types de posture chez le C.P.E. accompagnant l'élève à différents moments pédagogiques de leur rencontre : celles intimement liées du compagnon, qui lui porte une attention bienveillante, et de l'accompagnateur qui se charge d'étayer son parcours ; la figure du guide intervient pour inscrire l'action individualisée dans un cadre socialisant. L'entretien avec l'élève constitue le cadre privilégié d'une relation d'accompagnement qui montre des possibilités créatives de par sa nature autopoïétique (Varela,

*Intervenant

†Auteur correspondant: nathalie.mikailoff@univ-amu.fr

1989).

Références bibliographiques :

Barthélémy, V. (2014). Le Conseiller Principal d'Education au cœur de la vie scolaire: Electron libre ou atome crochu dans ses relations aux acteurs? Recherches & éducations, (11), [En ligne].

Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2008). Conditions de l'éducation. Paris: Stock.

Cifali, M. (2012). Ethique et education : l'enseignement, une profession de l'humain. Interacções, 8(21). Consulté à l'adresse <http://mireillecifali.ch/wp/wp-content/uploads/2012/12/Ethique-et-%C3%A9criture.pdf>

Clavier, L. (2014). L'évaluation des Conseillers principaux d'éducation. De l'adéquation d'un outil en décalage avec l'évolution de la professionnalisation des CPE. Recherches & éducations, (11), 8192.

Condette, S. (2014). Conseiller(e) principal(e) d'éducation. Evolutions et enjeux professionnels d'un métier méconnu. Recherches & éducations, (11), 1315.

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>

Le Moigne, J.-L. (1994). La théorie du système général. mcxapc@mcxapc.org.

Morin, E. (2005). Introduction à la pensée complexe. Paris : Editions du Seuil.

Paperman, P., & Laugier, S. (2011). Le souci des autres. Paris : Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

Prairat, E. (2012c). La responsabilité. Le Télémaque, (42), 1934.

Ricoeur, P. (1998). Soi-même comme un autre. Paris : Ed. du Seuil.

Ricoeur, P. (2004). À l'école de la phénoménologie. Paris : Vrin.

Tardif, M., & LeVasseur, L. (2010). La division du travail éducatif: une perspective nord-américaine. Paris : Presses universitaires de France.

Varela, F. (1989). Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant. Paris : Seuil.

Vial, M., & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

- le type d'interrogation qui sera traitée dans le cadre de la communication s'inscrira dans l'axe "Proposer" : comment articuler nos questions spécifiques sur le métier de CPE, singularité de notre système éducatif français, avec un questionnaire issu des travaux de recherche sur la problématique du cloisonnement entre l'éducatif et le pédagogique?

Mots-Clés: Accompagnement, Conseiller principal d'éducation, Entretien, Ethique, Posture, Responsabilité

L'expérience étudiante : entre soutien et entrave au processus de subjectivation

Régis Mine ^{*† 1}

¹ Université Rennes 2, CREAD – Université Rennes 2 - Haute Bretagne : EA3875 – France

A l'université, l'autonomie des étudiants est un prérequis pour réussir. Mais cette autonomie requiert des compétences qui n'ont pas nécessairement été incorporées par tous. Son sens s'apparente alors à une capacité à se débrouiller (Linard, 2000). Ceux qui n'y ont pas été préparés se trouvent disqualifiés sans trouver de ressources institutionnelles d'accompagnement. Il peut en résulter des effets destructeurs : l'angoisse de devoir répondre à des attentes difficilement perçues et comprises, une diminution de l'estime de soi, etc. Les étudiants les moins intrinsèquement motivés par un projet de construction intellectuelle et personnelle sont tentés d'adopter des stratégies de contournement et la norme de travail la plus basse, car leur principal objectif est d'abord d'obtenir la moyenne, de survivre.

Le défaut d'accompagnement du travail universitaire est relevé par Paquelin (2015). Les principales difficultés des étudiants procèdent de leur inexpérience du travail universitaire, d'une charge de travail trop importante et d'une difficulté à comprendre les consignes et y répondre de façon efficiente. Nous avons également relevé une critique récurrente des étudiants à propos des évaluations. Ils déplorent généralement de ne pas avoir assez de commentaires sur leur travail qui pourraient leur être profitables. En contrôle continu, lorsqu'il y a un bilan, nous avons remarqué qu'il est le plus souvent synthétique et collectif, rarement individuel. En contrôle terminal, les étudiants expriment une grande difficulté à obtenir des commentaires formateurs sur ce qu'ils auraient pu faire de mieux.

Notre démarche s'inscrit dans un projet de recherche collective qui comprend des expérimentations de co-construction de cours en licence et master sciences de l'éducation. Avec notre participation et nos observations, nous mènerons des entretiens avec des étudiants et des enseignants pour comprendre l'expérience de chacun et dégager des propositions pour que le travail étudiant soit l'occasion d'un processus de subjectivation (Foucault, 2001).

Les questions pragmatiques qui orienteront notre recherche sont les suivantes :

Comment faire concorder, dans les cours et les modalités d'évaluation, le projet de société de l'université, les intentions des enseignants et le désir de chaque étudiant ? Comment leur donner la possibilité de faire preuve de ce dont ils sont capables ? Comment faire en sorte que les évaluations ne soient pas des obstacles à franchir, mais des conditions propices à la créativité, à se faire auteur du développement de soi de manière cohérente avec les trajectoires choisies de chaque étudiant ? Comment permettre aux étudiants d'adopter des stratégies d'apprentissage plutôt que des stratégies d'examen ? (Albero & Poteaux, 2010). Comment mettre en œuvre les conditions qui permettent aux étudiants de ne pas s'assujettir à une norme, mais d'entrer dans un processus de développement éthique, un souci de soi (Foucault, 2001) actif et créatif ?

Regard réflexif : Qu'est-ce qu'implique de se poser la question de la subjectivation à l'université

*Intervenant

†Auteur correspondant: regismine@gmail.com

? Nous nous interrogerons sur les enjeux de cette question et sur le processus de subjectivation des chercheurs qui construisent coopérativement une démarche de recherche.

Références bibliographiques

Albero, B., & Poteaux, N. (Éd.). (2010). Enjeux et dilemmes de l'autonomie: une expérience d'autoformation à l'université: étude de cas. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Foucault, M. (2001). L'Herméneutique du sujet: Cours au Collège de France. Paris: Gallimard, Seuil.

Linard M. (2000). L'autonomie de l'apprenant et les TIC. Dans Présence à distance : actes des Deuxièmes Rencontres Réseaux Humains / Réseaux Technologiques (pp. 41-49). Poitiers : Université de Poitiers, Maison des Sciences de l'Homme et de la Société, CRDP de Poitiers.

Paivandi, S. (2015). Apprendre à l'université. Louvain-la-Neuve: De Boeck supérieur.

Paquelin, D. (2015). Attentes et pratiques d'apprentissage des étudiants dans l'enseignement supérieur français. Bordeaux : université Bordeaux Montaigne [à paraître].

Mots-Clés: pédagogie universitaire, évaluation, autonomie, coopération, subjectivation

La communauté éducative : un cas exemplaire du changement dans l'école primaire française des années 1960- 1970.

Noelle Monin * ¹, Noelle Monin[†]

¹ Education, Cultures, Politiques Lyon2 (ECP) – Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique – France

Penser l'école en terme de communauté était le symbole du renouveau pédagogique des années 1960-70, bien que cette manière de penser l'éducation ait été expérimentée en d'autres temps. L'idée consistait à en finir avec la forme scolaire légitimée, un maître, une classe et à rompre avec une conception scolaire ancienne, qui tenait la clôture du lieu des études pour la condition du sérieux de l'enseignement dispensé. Pour les instituteurs de l'époque, c'était aussi expérimenter dans des établissements d'un autre type, en s'arrogeant une mission ambitieuse : d'abord celle de mieux lier l'école et la vie, ensuite de faire participer d'autres personnes concernées par l'éducation des enfants (parents, animateurs de loisirs). Le but visait plus d'efficacité à leur action sur les élèves. En quelque sorte, l'éducation communautaire était au coeur du projet d'école ouverte, considérée comme une instance de transformation des pratiques pédagogiques, en réponse à la crise que connaissait le premier degré au tournant des années 1970. C'est un objectif qui a ébranlé les cadres anciens de l'institution, déstabilisé les formes d'organisation du travail enseignant et engagé les instituteurs dans une reconversion professionnelle, identitaire et culturelle, suggèrent Martine Khéroubi et Eric Plaisance (2000, 32)). Penser leur travail en termes de partenariat éducatif, interroge le sens pris par la croisade des rénovateurs de l'école en faveur de la communauté et les ressources mises à disposition pour plus de justice sociale et scolaire.

L'objectif de cette communication est d'interroger la notion de communauté en tant que nouvelle forme scolaire. Il ne sera pas question d'en apprécier les éventuels effets, mais plutôt de se demander comment cette notion, absente du discours scolaire, voire combattue à certaines périodes, s'impose en tant que figure de rhétorique majeure pour transformer l'école, dans le dernier quart du XXème siècle. Il s'agit de mettre en évidence la genèse de cette conception communautaire de l'éducation, ses sources, son fondement idéologique et les canaux de sa diffusion dans le monde pédagogique. Dans cette perspective, nous nous sommes appuyé sur différents types de matériaux : deux analyses historiques d'une expérience renommée pour être un modèle de communauté éducative : l'école des cadres d'Uriage 1940-42 (Delestre 1989), (Comte 1995). Nous avons cherché ensuite à repérer l'écho donné à ce modèle au colloque d'Amiens en 1969, quand l'hétérogénéité scolaire s'impose et se traduit par des choix pédagogiques qui s'écartent de la gestion centralisée du système, activant des communautés locales (AEERS, 1969). Enfin, la mise en oeuvre de la notion de communauté éducative est observée dans trois récits hagiographiques : En sortant de l'école, 1978, une voie communautaire (Milot , 1979), Ecoles en rupture (1981). Ces expériences, situées à l'extrémité de la chaîne de diffusion de l'esprit communautaire, animées par des instituteurs volontaires, est présentée comme l'expression d'une pensée critique enseignante.

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: noelle.monin@laposte.net

Mots-Clés: communauté, histoire de l' école primaire, pensée critique enseignante

Identité et nation : comment passer de l'identité ethnique meurtrière à la " communauté des citoyens " ?

Eric Mutabazi * ¹

¹ Université Catholique de l'Ouest à Angers (UCO) – Université Catholique de l'Ouest – France

Depuis le 20ème siècle, le monde entier a connu des événements tragiques des massacres, de guerres, d'affrontements et des génocides. Nous pouvons prendre comme exemple la virulence de l'apartheid en Afrique du Sud, des génocides commis contre les juifs ou les Tutsi au Rwanda, les conflits interethniques au Burundi, en République Démocratique Congo, sans parler des récents massacres qui ont emporté plusieurs milliers des personnes en Côte d'Ivoire, au Soudan, au Mali et dans les pays Arabes (Egypte, Tunisie, Libye, Iran, Iraq, Syrie, etc.). Ces différents conflits meurtriers sont souvent qualifiés d'inter-religions ou d'interethniques parce qu'ils opposent deux ou plusieurs identités antagonistes qui composent pourtant une même nation ou une même région.

Dans cette contribution, nous montrerons " Pourquoi les identités deviennent meurtrières ? ". Dans un premier temps, nous verrons les différentes conceptions de l'identité. Ensuite, en partant des travaux de Maalouf (1998) sur *les identités meurtrières*, nous montrerons les thèses possibles expliquant des origines des conflits conduisant les identités à poser des actes inhumains, horribles, impensables, qualifiés par l'auteur de " folie meurtrière ". Après l'exposé des thèses de Maalouf, nous analyserons le contenu des ouvrages et des manuels scolaires de l'histoire du Rwanda. Les résultats de l'analyse de ces contenus permettront de souligner en quoi ces derniers auraient favorisé le divisionnisme ethnique dans la société rwandaise en général et dans les écoles en particulier.

Notre hypothèse est que le contenu des ouvrages de l'histoire rwandaise et des manuels scolaires utilisés dans l'enseignement de cette discipline avant 1994 véhiculé des messages pouvant amener les groupes ethniques à poser " des actes libérateurs et de vengeance " rendant les identités ethniques meurtrières, comme le montre ailleurs Maalouf (1998). Dans cette contribution, nous tenterons donc de dégager des ressemblances entre les thèses développées par l'auteur et le contenu de l'histoire savante et histoire enseignée dans les écoles au Rwanda. Cette analyse comparative nous permettrons de bien comprendre la genèse et sources des conflits interethniques dans ce pays.

Nous verrons, enfin, comment on peut passer de l'identité ethnique meurtrière à la " communauté des citoyens ". En d'autres termes, nous présenterons quelques résultats de nos travaux qui consistent à montrer que l'éducation à la citoyenneté pourrait atténuer les conflits identitaires dans les nations multiethniques et contribuer au vivre ensemble.

Breton, R. (1981). *Les ethnies*. Paris, P.U.F. Maalouf, A. (1999). *Les identités meurtrières*. Paris, Grasset. Mutabazi Eric (2013). " Echec du vivre-ensemble au Rwanda : Quelle est la responsabilité des manuels scolaires d'histoire ? " In Nancy BOUCHARD

*Intervenant

et Ronald W. MORRIS (dir.). *Eduquer au vivre ensemble. Fondements, pratiques et politiques d'une éducation en quête d'éthique*. McGill Journal of education. Revue des sciences de l'éducation de McGill, Québec, Canada, n°48, (1), juillet, pp.131-154. Mutabazi Eric (2013). " A quelles conditions peut-on éviter les traumatismes dans l'enseignement de l'histoire du Rwanda après le génocide ? ". In Vincent MARIE et Nicole LUCAS, *Traumatismes et histoires, des enjeux aux pratiques*. Paris : Le Manuscrit, collection Enseigner Autrement, pp.111-129. SCHNAPPER D. (1994). *La communauté des citoyens, sur l'idée moderne de la nation*, Paris, Gallimard. Xypas, C. (2006). " La fonction politique de l'école au défi des jeunes issus de l'immigration ". In Y. Lenoir, C. Xypas et C. Jamet, *Ecole et citoyenneté : un défi multiculturel*. Paris

Mots-Clés: identité, ethnie, histoire savante, enseignement de l'histoire, citoyenneté, communauté des citoyens, éducation à la citoyenneté

Les acteurs de l'accompagnement des futurs enseignants en stage : une recherche collaborative au cœur de l'évaluation des pratiques

Olivier Maes ^{*† 1}, Stephane Colognesi ^{* ‡ 2}, Catherine Van Nieuwenhoven ^{* § 3}

¹ Université Catholique de Louvain – Haute Ecole Louvain en Hainaut – Belgique

² Université Catholique de Louvain – Haute Ecole Léonard De Vinci – Belgique

³ Université Catholique de Louvain – Haute Ecole Galilée – Belgique

Les champs disciplinaires investis par les recherches sur la formation des enseignants sont multiples tout autant que les approches théoriques et méthodologiques mobilisées. Les problématiques interrogées devraient permettre de faire évoluer les pratiques de formation. Or, un constat récurrent met en avant l'écart entre la recherche et la pratique.

Notre projet s'inscrit dans le champ de la recherche collaborative visant précisément à tisser des ponts entre les savoirs pratiques objectivés par les praticiens et les savoirs théoriques formalisés par les chercheurs à travers un processus commun de négociation de sens. Elle s'articule autour de problématiques dont l'intérêt d'investigation repose sur la compréhension que les praticiens, en interaction avec les chercheurs, vont construire autour de l'exploration, en contexte réel, d'un aspect qui concerne leur pratique professionnelle (Desgagné, 1997). Le chercheur tente ainsi, avec les praticiens, de comprendre en contexte ce qui supporte leur agir.

L'objectif de cette communication est d'amener à mieux comprendre la façon dont les superviseurs composent avec les aspects de l'acte d'évaluation et plus précisément du jugement professionnel. Il s'agit de cerner les contours spécifiques à l'exercice de leur fonction d'évaluateur en contexte de stage tant au moment de l'entretien suivant la visite que lors de la co-évaluation.

Notre recherche s'inscrit dans le contexte actuel de réflexion autour de la formation des enseignants en Belgique francophone. L'accompagnement des premiers pas des étudiants jusqu'à leur insertion professionnelle et les rôles dévolus aux différents acteurs sont au cœur du débat. Dans son rôle d'accompagnateur de stagiaire (Enz, Freeman et Wallin, 1996), le superviseur est amené à l'observer lors d'une activité, lui donner de la rétroaction, le soutenir, l'encourager et l'évaluer. C'est dans cette facette évaluative que les superviseurs se disent démunis et font " avec ce qu'ils ont ", sans être formés à l'accompagnement au sens large, ni être préparés à gérer des temps d'analyse réflexive amenant les étudiants à une autorégulation des gestes professionnels.

Deux questions font l'objet du travail collaboratif de notre groupe de recherche et seront mobilisées dans notre présentation :

*Intervenant

†Auteur correspondant: olivier.maes@uclouvain.be

‡Auteur correspondant: stephane.colognesi@uclouvain.be

§Auteur correspondant: catherine.vannieuwenhoven@uclouvain.be

- A partir de quelles informations le superviseur fonde-t-il son jugement professionnel (Allal et Mottier Lopez, 2009 ; Mottier Lopez et Allal, 2008) ?
- Quel est le genre et les styles (Clot & Fa'ïta, 2000) des superviseurs dans le cadre de la co-évaluation réalisée à l'issue d'un stage : que font-ils tous et quelles sont les spécificités ?

Pour répondre à ces questions, nous avons choisi une démarche qualitative qui déploie plusieurs méthodes de recueil dans une perspective de triangulation. Ainsi, nous avons réalisé auprès de superviseurs, des instructions au sosie (Oddone, 1981 ; Saujat, 2005) et enregistré plusieurs co-évaluations. En parallèle, nous avons fait passer aux étudiants un questionnaire. Les premiers résultats, les limites et perspectives seront dégagés.

Recul réflexif

Dans le domaine de la formation des enseignants, les connaissances issues de la recherche ne percolent pas au niveau des acteurs et peu d'innovations s'installent. Notre projet de recherche souhaite créer un point de jonction entre la culture de la recherche et celle de la pratique afin que s'édifie une culture commune (Desgagné, 1997, 2005). Les objectifs co-définis visent une meilleure compréhension de l'acte d'évaluer et une amélioration de l'accompagnement des pratiques professionnelles.

Bibliographie

Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2009). Au cœur du jugement professionnel en évaluation: des démarches de triangulation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 22, 25-40.

Clot, Y. & Fa'ïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.

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

Desgagné, S. (2005). Récits exemplaires de pratique enseignante : analyse typologique. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Enz, B.J., Freeman, D.J. & Wallin, M.B. (1996). Roles and responsibilities of the student teacher supervisor : matches and mismatches in perception. In D.J. Mc Intyre & D.M. Byrd (dir.), *Preparing tomorrow's teachers : the field experience*, Teacher Education Yearbook IV (pp. 131-150). Thousand Oaks. Corwin Press. <http://psycho.univlyon2.fr/sites/psycho/IMG/pdf/texteclot4.pdf> consulté le 15 juillet 2014.

Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation: un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 465-482.

Oddone, I., Rey, A. & Briante, G. (1981). Redécouvrir l'expérience ouvrière : vers une autre psychologie du travail. Paris : Éditions sociales.

Saujat, F. (2005). Fonction et usages de l'instruction au sosie en formation initiale. En ligne : http://probo.free.fr/textes_amis/instruction_au_sosie_f_saujat.pdf, consulté le 18 juillet 2014.

Mots-Clés: Recherche collaborative, accompagnement, évaluation, jugement professionnel

Eclairer les relations emploi-formation dans les politiques d'éducation et les curricula. Les chercheurs entre positions critiques et propositions

Fabienne Maillard ^{*† 1}

¹ Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille (CIREL) – Université Lille I - Sciences et technologies : EA4354, Université Lille III - Sciences humaines et sociales : EA4354 – Université Lille 3, France

La question des rapports entre "éducation" et "travail" sollicite plusieurs modes d'approche puisqu'elle peut concerner aussi bien les relations entre système éducatif et système productif, analysées du point de vue des politiques publiques, les processus de construction des titres professionnels et de leurs référentiels, centrés sur des activités et des compétences identifiées à partir des emplois, que les relations entre diplômes et qualifications professionnelles sur le marché du travail (Paul & Rose, 2008). Les deux termes mobilisés dans cette mise en relation renvoient chacun à une myriade d'objets sociaux et scientifiques, dont les chercheurs s'emparent différemment (Trottier, 2005, Tanguy, 2005). Système éducatif, formation, diplôme, certification, curriculum désignent ainsi "l'éducation", tandis que le "travail" englobe ce qui relève de l'emploi, du contenu de l'activité, de la classification ou encore des compétences. Le caractère non exhaustif de ces listes montre l'étendue des recherches possibles.

Si la connaissance s'est beaucoup accumulée sur l'articulation entre "éducation" et "travail", elle apparaît néanmoins segmentée et fortement marquée par l'actualité. L'activisme des politiques publiques contribue à les alimenter, en raison par exemple de l'importance accordée à la formation et à la certification professionnelles comme solutions au chômage et à la précarité (Maillard, 2012). Le mouvement permanent de réforme que subissent la voie professionnelle et l'enseignement supérieur concourt à cet intérêt. Toutefois, si les recherches abondent, elles se méconnaissent volontiers. Les objets traités peuvent en outre être considérés comme des objets frontières par les disciplines, ce qui situe parfois les recherches menées dans des espaces académiques intersticiels. S'intéresser en même temps à l'éducation et au travail fait en effet sortir des périmètres consacrés et ne favorise pas la visibilité ni la reconnaissance des résultats produits.

Pour circonscrire le champ de la réflexion, cette contribution portera "seulement" sur trois grands axes de recherche, à partir de travaux pluridisciplinaires principalement français. Je reviendrai en premier lieu sur la manière dont les chercheurs abordent les questions relatives aux liens entre emploi et formation lorsqu'ils s'intéressent aux politiques d'éducation, comme celles qui ont cours dans l'enseignement supérieur ou dans la voie professionnelle du système éducatif (Charles, 2014). Puis j'évoquerai les travaux qui s'intéressent aux modes d'élaboration des diplômes professionnels, dont le travail et l'emploi sont (*a priori*) constitutivement la cible (M'obus & Verdier, 1997). J'aborderai ensuite les approches qui s'intéressent aux référentiels, à l'activité et aux compétences, à l'origine d'une production très foisonnante depuis quelques

*Intervenant

†Auteur correspondant: Fabienne.maillard@univ-lille3.fr

années (Chauvigné et Lenoir, 2010 ; Prot, 2014). Quelques manques thématiques restent cependant à combler, ce que je soulignerai en conclusion.

Références bibliographiques

Charles, N. (2014). " Quand la formation ne suffit pas : la préparation des étudiants à l'emploi en Angleterre, en France et en Suède ". *Sociologie du travail*, 56-3.

Chauvigné, C., et Lenoir, Y. (2010). " Les référentiels de formation : enjeux, légitimité, contenus et usages ". *Recherche et Formation*, 64, 9-14.

Maillard, F., dir. (2012). *Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômés*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

M'obus, M., et Verdier, E., dir. (1997). *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France. Construction et jeux d'acteurs*. Paris : L'Harmattan.

Paul, J.-J., et Rose, J., dir. (2008). *Les relations formation-emploi en 55 questions*. Paris : Dunod.

Prot, B., dir. (2014). *Les référentiels contre l'activité. En formation, gestion, certification*. Toulouse : Octarès.

Tanguy, L. (2005). " De l'éducation à la formation, quelles réformes ? ". *Education et Sociétés*, 16, 99-122.

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 ? ". *Education et Sociétés*, 16, 77-97.

Mots-Clés: emploi, formation, curricula, politique d'éducation

Décrochage scolaire chez les filles: récits de parcours d'élèves du secondaires à Yaoundé.

Lopsiwa Mairama * ¹

¹ ACSALF (ACSALF) – 385 Sherbrooke Est, bureau 7118, Montréal (Québec) H2X 1E3;Canada, Canada

Cette contribution au symposiumrépond à l'intérêt de comprendre dans le domaine de l'éducation, au moins en partie, un des problèmes liés à la scolarisation des filles, soit celui du décrochage scolaire. L'objectif de ce travail est celui de recueillir les raisons exprimées par des jeunes lycéennes de la ville de Yaoundé, Cameroun, pour quitter, de manière abrupte, ou progressive, leurs études, à travers la méthode qualitative des récits de parcours. Je me suis ainsi entretenue avec huit filles ayant traversé l'expérience de rompre avec leurs études en leur donnant la parole. En effet, les récits favorisent la " mise en mots " des événements ayant marqué les parcours scolaires et les manières dont elles se sont retrouvées à décrocher de leurs études. Les résultats de l'analyse des récits soulèvent de nombreuses embûches et des événements déclencheurs qui se traduisent par un arrêt progressif ou abrupt des études des filles participant à l'étude, malgré leur désir exprimé de poursuivre leur scolarité. Ces embûches et ces événements déclencheurs sont liés, notamment, à des problèmes sociaux touchant la pauvreté au sein des familles, et différentes formes d'abus sexuel dans la sphère familiale, ou dans la sphère scolaire elle-même.

Mots-Clés: Décrochage scolaire, scolarisation des filles, récits de parcours, Yaoundé, Cameroun.

*Intervenant

Le sens de l'action didactique d'un enseignant dans deux disciplines

Frédéric Maizières * ¹, Bernard Calmettes * [†] ²

¹ Lettres Langages et Arts CREATIS (LLA-CREATIS) – Université Toulouse le Mirail - Toulouse II : EA4152 – MDR Université de Toulouse II le Mirail 5, allées A. Machado 31058 Toulouse Cedex 09, France

² UMR-EFTS (UMR-EFTS) – Université Toulouse le Mirail - Toulouse II – Université Toulouse-Jean-Jaurès, France

Dans cette communication nous étudions le sens de l'action didactique d'un enseignant en école primaire, en France, à partir d'une double référence : celle des genèses didactiques (méso, chrono et topo - genèses), et celle de l'approche pragmatiste de l'action.

Contexte général et programme de recherche

Cette communication s'inscrit dans un programme de recherche visant à étudier et à comparer les actions didactiques des enseignants dans plusieurs disciplines, ici en éducation musicale et en physique (Maizières et Calmettes ; 2012, Calmettes et Maizières, 2013), deux disciplines caractérisées par des pratiques enseignantes inférieures au volume prescrit par les programmes (Baillat et Mazaud, 2002). Nous entendons par actions didactiques ce que les enseignants font d'un point de vue matériel, organisationnel et conceptuel, lorsqu'ils conçoivent et mettent en œuvre dans la classe des situations d'enseignement-apprentissage.

Nous avons, auparavant, pu mettre en évidence des écarts pouvant être importants entre d'une part les rapports aux savoirs de l'enseignant – liés aux disciplines, et d'autre part ce qu'ils mettaient effectivement en œuvre dans la classe (action, sens de l'action) et ceci quelle que soit la méthodologie employée pour étudier l'action didactique (questionnaire, entretien, observation). Ces écarts peuvent être compris à partir de ce que l'enseignant doit prendre en compte dans la construction et la mise en œuvre des situations : le contexte de la classe (effectif, matériel) mais aussi ce qui relève de la gestion des temps, la lourdeur des programmes et une certaine hiérarchie des disciplines. Ainsi, des enseignants se disent tiraillés entre les valeurs intellectuelles, esthétiques, éthiques et citoyennes des disciplines artistiques et scientifiques qu'ils considèrent comme importantes, et la centration sur l'enseignement des mathématiques et du français qu'attendent d'eux en priorité la société et l'Éducation Nationale.

Cadre théorique et méthodologique

Notre recherche s'appuie sur deux approches théoriques : d'abord, une approche pragmatiste de l'action didactique (Calmettes, 2015), ensuite le cadre des genèses (mésogenèse, chronogenèse, topogenèse) qui permet d'analyser l'évolution des situations (Mercier & al., 2002).

La posture pragmatiste consiste en " une construction au second degré, [...] c'est-à-dire à une construction des constructions édifiées par les acteurs sur la scène " (Corcuff, 2007, p. 103) didactique. Ce n'est " pas ce qu'est le monde "objectivement" qui est visé, mais le monde à travers

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: bernard.calmettes@univ-tlse2.fr

les sens ordinaires de ce qu'est le monde mobilisé par les personnes [dans l'action] ” (Corcuff, 2007, p. 103). Un entretien spécifique est conduit peu de temps après les séances. L'enseignant décrit et justifie son action dans la globalité de la séance et les actions ponctuelles (geste, langage, pensée) qu'il a conduites dans la classe. La compréhension de l'action de l'enseignant (le sens qu'il en donne par son discours) est alors analysé à partir de critères définis par le chercheur : des logiques d'action, des principes, des valeurs, les valuations des modalités de, et pour, l'action : les rapports au savoir, au devoir, au vouloir et au pouvoir (Dewey, 2011 ; Descombes, 2007).

La *mésogenèse* est relative à l'évolution du milieu didactique de l'enseignant. Nous distinguons, ici, à partir de Bloch (1999), ce qui relève du milieu de l'enseignant et ce qui relève du milieu de l'élève. Le milieu de l'enseignant renvoie à ses projets, ses savoirs professionnels, à la situation vécue. La *chronogenèse* correspond à l'évolution des connaissances activées par les élèves en situation, en réponse aux consignes notamment, et leur évolution vers des savoirs institutionnalisés. La *topogenèse* porte intérêt à l'évolution des postures relatives de l'enseignant et des élèves dans les situations au regard des savoirs en jeu.

Si les séances font l'objet d'un enregistrement vidéo, celui-ci n'est jamais montré à l'enseignant. Les données vidéo sont utilisées *a posteriori* par le chercheur pour illustrer des éléments importants des situations, tels que l'enseignant les a identifiés.

Résultats et éléments d'analyse

L'action de cet enseignant vient quelque peu en contrepoint au regard de ce que nous avons observé comme étant une attitude majoritaire et que nous avons décrit en introduction. L'enseignant, maître-formateur, considère les deux disciplines comme porteuses de valeurs et mobilisatrices pour les élèves.

Pour cela, selon lui, il est nécessaire de travailler sur les aspects motivants des activités. Il développe ainsi bien davantage les situations autour des démarches (invention et création en éducation musicale, investigation en physique) que des contenus. Et il peut donner, à certains moments, à ces deux activités des espaces temporels qui dépassent largement les durées habituelles des séances et ce qu'il a inscrit lui-même dans son projet.

Par cette communication, nous nous inscrivons dans l'item ” comprendre ” du thème général du congrès. Nous faisons en effet état de la genèse théorique, méthodologique et empirique de notre programme de recherche et de l'évolution des questions que nous nous posons à propos de l'étude de ce que fait, d'un point de vue didactique, un enseignant dans une classe. Le croisement des deux approches théoriques que nous utilisons ici est un aboutissement (provisoire ?) de ce travail.

Références

- Bloch, I. (1999). L'articulation du travail mathématique du professeur et de l'élève dans l'enseignement de l'analyse en 1ère S ; détermination d'un milieu ; connaissances et savoirs ”. RDM, 19-2, pp. 135-193.
- Calmettes, B. (2015). Mondes, transitions intermondaines et kairos didactiques pragmatistes en démarche d'investigation en physique. *Education et Didactique*, 9.1, pp. 57-80.
- Calmettes, B. & Maizières, F. (2013). Essai de compréhension des fondements des actions didactiques de l'enseignant. Approche compréhensive de la valuation. *Congrès International de*

l'AREF - 2013, Montpellier, France

Corcuff, P. (2007). *Les nouvelles sociologies*. Paris : Armand Colin.

Descombes, V. (2007). *Le raisonnement de l'ours ; et autres essais de philosophie pratique*. Paris : Seuil.

Dewey, J. (1939/2011). *Théorie de la valuation*. In J. Dewey. *La formation des valeurs*. Paris : La Découverte, p. 67-172.

Maizières, F. & Calmettes, B. (2012). *Les valeurs et les rapports aux savoirs des enseignants. Congrès Mondial de l'AMSE-AMCE-WAER*, Reims, 3-8 juin 2012.

Mercier, A. ; Schubauer-Leoni, M. L.; Sensevy G. 2002. *Vers une didactique comparée*. RFP 141 : *Vers une didactique comparée*. Paris : INRP. p. 5-16

Mots-Clés: action didactique, genèses des situations, pragmatisme, éducation musicale, physique

La recherche pour qui? La thèse: entre sublimation, compromis et production de connaissances à usages multiples.

Stéphanie Maj ^{*† 1}

¹ Centre de recherche éducation et formation (CREF) – Université Paris X - Paris Ouest Nanterre La Défense : EA1589 – 200 avenue de la république 92001 nanterre cedex, France

Educatrice spécialisée exerçant auparavant comme référente à l'Aide Sociale à l'Enfance (A.S.E.), je me suis heurtée aux limites des accompagnements et aux dysfonctionnements institutionnels. C'est parce que j'ai eu besoin de comprendre ces phénomènes que je me suis (re)ournée vers la recherche. La thèse fut d'abord le moyen de m'apporter des éléments d'explicitation. Néanmoins, mon écueil rejoint des préoccupations largement partagées par les travailleurs médico-sociaux de l'A.S.E., tant leurs institutions et leurs pratiques sont impactées par de récentes réformes et la nécessité de réin-venter la participation des usagers.

Actuellement, les recherches portent sur le parcours ou le devenir d'enfants placés; le ressenti des parents ou les pratiques des intervenants. Rares sont celles sur le travail avec les familles. La mienne s'attache à comprendre les liens que les parents ont avec leur enfant placé et comment ils participent au placement. Et à expliciter si l'exercice et la pratique de leur parentalité divergent en fonction du type de structure -innovations socio-éducatives ou structures traditionnelles- et des pratiques des professionnels qui y exercent.

J'ai procédé à une étude qualitative et participante, co-construite avec les salariés d'une association de protection de l'enfance. Cette méthodologie fait émerger le terrain comme deuxième destinataire de la recherche, mais aussi comme commanditaire de celle-ci, et avec lequel il faut composer.

Les données recueillies ont confirmé que si les parents sont très associés à l'accompagnement à l'accueil de jour du groupe familial, leur participation est plus aléatoire et moins constante lorsque leur enfant est en M.E.C.S. Outre la nature et les objectifs différents des dispositifs, plusieurs fac-teurs favorisant la participation des parents ont été mis en évidence : le cadre de la mesure; le mo-ment où elle commence; l'acceptation que les parents en ont; le fait qu'ils en attendent ou non quelque chose; les informations dont ils disposent; la confiance qu'ils accordent aux professionnels; leur satisfaction de l'accompagnement.

Portant sur des dimensions peu étudiées jusqu'alors en éducation et suppléance familiale, ces résul-tats apparaissent comme des connaissances nouvelles pour la communauté scientifique. De plus, ils comportent une valeur heuristique et opérationnelle pour les professionnels, afin, en référence à G.AUSLOOS, de faire évoluer les prises en charge vers des collaborations, incluant les compétences des familles. Last but not least, les usagers de l'A.S.E. en apparaissent aussi comme les "bénéfi-ciaires", la transformation des pratiques auxquels ils concourent participant à leur meilleure prise en considération.

- AUSLOSS, G. (2007). La compétence des familles. Temps, chaos, processus. Paris: ERES.
- BARDIN, L. (2007). L'analyse de contenu, Paris, P.U.F..
- BREUGNOT, P. (2011). Les innovations socio-éducatives. Dispositifs et pratiques inno-vants dans le champ de la protection de l'enfance. Rennes: Presses de l'EHESP.

*Intervenant

†Auteur correspondant: stef.maj@gmail.com

- DELENS-RAVIER, I. (2001), Le placement d'enfants et les familles. Recherche qualitative sur le point de vue de parents d'enfants placés. Liège: Jeunesse et droit.
- DURNING, P. (2006). Education familiale. Acteurs, processus et enjeux. Paris: L'Harmattan.
- FABLET, D. (dir.), (2009). Expérimentations et innovations en protection de l'enfance. De la séparation au maintien des liens parents-enfants. Paris: L'Harmattan.
- KAUFMANN, J.C. (2011). L'Enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif,. 3ème édition.Paris: A. Colin.
- NEYRAND, G. (2000). Soutenir et contrôler les familles. Le dispositif de parentalité. Paris: ERES.
- POTIN, E. (2012). Enfants placés, déplacés, replacés : parcours en protection de l'enfance, Paris: ERES.
- SECHER, R. (2010). Reconnaissance sociale et dignité des parents d'enfants placés. Parentalité, précarité et protection de l'enfance. Paris: L'Harmattan.
- L.E.R.S, Participation des " usagers " et transformation des pratiques professionnelles des acteurs de la protection de l'enfance. rapport final juillet 2014 en réponse à l'appel d'offre thématique 2012 de l'Observatoire National de l'Enfance en Danger.

Mots-Clés: Protection de l'enfance, innovations socio, éducatives, pratiques professionnelles, participation des usagers, évaluation qualitative et participante.

L'apprentissage de la pratique professionnelle : la prise en compte des interactions entre le formateur, le stagiaire et les élèves en formation à l'enseignement secondaire au Québec

Annie Malo ^{*† 1}

¹ Malo (AM) – Université de Montréal C.P. 6128, succ. Centre-ville, Montréal (Québec) H3C 3J7
Pavillon Marie-Victorin, bureau C-330, Canada

On entend généralement par l'alternance en formation " des temps d'apprentissage successifs entre une institution de formation et un milieu professionnel " (Vanhulle, Merhan et Ronveaux, 2007, p. 12). On conçoit que les stagiaires apprennent en regard du référentiel d'évaluation ou qu'ils se développent grâce à l'accompagnement de formateurs, tant praticiens qu'universitaires. Par exemple, dans la didactique professionnelle, l'apprentissage se présente le plus souvent comme un effort partagé entre, d'une part, un sujet sensé apprendre, qui doit construire un concept et, d'autre part, un sujet supposé aidant, qui déploie une activité de tutelle et de médiation entre le sujet apprenant et l'objet d'apprentissage (Parage, 2007). L'apprentissage ainsi défini en fonction du référentiel de compétences ou de la pratique du professionnel qui accompagne le stagiaire peut être qualifié, dans les deux cas, de déficitaire (Malo, 2008). Apprendre consiste pour le stagiaire à se rapprocher du modèle extérieur préconisé, autrement dit à combler le déficit existant entre ses propres compétences et les compétences à démontrer. Pourtant, le stagiaire ou le novice ne se plie pas passivement aux normes de formation imposées ou aux normes de la pratique. Par ailleurs, l'accompagnement repose sur des interactions où chacune définit son rôle, le rôle de l'autre, ainsi qu'un certain rapport à l'usager, en l'occurrence aux élèves en formation à l'enseignement. L'activité du formateur est rarement considérée dans son double contexte, soit celui du travail et celui de la formation en contexte de travail (Malo, 2010; McIntyre, Byrd and Foxx, 1996). La recherche menée a porté sur les enjeux complémentaires ou contradictoires dû aux interactions entre acteurs ou à la double nature de ce contexte. Un cadre théorique interactionniste stratégique convoqué (Le Bossé, 2011 ; Malo, 2010a, 2010b, 2011; Pépin, 1994, 2004) a guidé l'analyse de deux entrevues menées respectivement avec 3 enseignants, 3 stagiaires en enseignement et des groupes d'élèves. Les résultats de la recherche illustreront la diversité des postures et des enjeux de la situation de formation en contexte de travail et leurs effets possibles sur les apprentissages effectués ou empêchés. Regard réflexif : comprendre le paradigme lié au référentiel de la forme scolaire

Mots-Clés: Formation professionnelle – interactions –stagiaires, accompagnement – alternance

*Intervenant

†Auteur correspondant: annie.malo@umontreal.ca

Quelle réflexivité des Professeurs des Ecoles débutants ? Pour une approche relationnelle de la construction des postures professionnelles

Maira Mamede * ¹

¹ Mamede – ESCOL (UPEC) – France

Le modèle actuel de formation au métier enseignant a pour objectif la construction d'une posture professionnelle réflexive, posture supposée être garante à la fois de l'efficacité pédagogique et du développement professionnel ultérieur. Néanmoins, au-delà de ce qui se passe dans la formation, qui est censée outiller les étudiants/futurs enseignants dans ce sens, il nous semble important d'interroger ce qui se passe lorsque les débutants sont confrontés à l'épreuve du réel dans les contextes où ils doivent s'insérer.

Dans quelle mesure les premières années dans le métier permettent d'étayer la construction d'une telle posture ou au contraire y peuvent faire obstacle ? Quel type de réflexivité est mis en œuvre ? Sur quels objets ? Telles sont les questions auxquelles nous cherchons des éléments de réponse via le suivi longitudinal de professeurs des écoles débutants dans les académies de Créteil et de Lille, dès leurs premières expériences sur le terrain et tout au long de leurs premières années dans le métier.

La question est moins de savoir si les débutants réfléchissent, que de savoir comment et sur quoi ils le font. En nous inspirant de la notion de secondarisation (Bautier & Goigoux, 2004), nous avons identifié deux modes de réflexivité mis en œuvre par les débutants : la réflexivité première, narrative, centrée sur des situations précises ; et la réflexivité seconde, analytique, permettant le tissage entre différentes expériences et types de discours. Il a également été possible d'identifier des obstacles récurrents à la mise en œuvre de la réflexivité seconde, notamment le " choc des élèves réels " et le " choc institutionnel " (en fonction du dispositif d'affectation et d'encadrement des débutants). Si le premier apparaît dans des travaux maintenant classiques (Huberman, 1989), le deuxième mérite d'être interrogé en examinant les conditions actuelles d'apprentissage et d'exercice du métier de Professeur des Ecoles

L'approche relationnelle des dispositions individuelles et des conditions contextuelles permet de réinterroger les invariants de l'entrée dans le métier (Maulini, 2009) et les conceptions de la réflexivité (Bourdieu, 1984/2002 ; Giddens, 1991). La prise en compte du contexte d'exercice apparaît comme un élément clé pour comprendre ce qui peut faire obstacle à la mise en œuvre de la réflexivité professionnelle prescrite dans la mesure où ils peuvent conduire les débutants à adopter des postures de protection de soi peu compatibles avec celle-ci. En particulier les dispositifs d'affectation des débutants et leurs modes d'encadrement s'avèrent ici décisifs. Dans l'hypothèse où la phase initiale de socialisation professionnelle " forme " au métier, il devient en effet essentiel d'en interroger " le curriculum caché " (Peyronie, 2011).

Regard réflexif : Comprendre. Cette approche relationnelle nous paraît essentielle pour rendre compte de la variété des évolutions des réflexivités étudiées rapportées aux particularités des parcours professionnels.

*Intervenant

Références bibliographiques

Bautier, E. & Goigoux, R. (2004) " Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle ". *Revue Française de Pédagogie*, no 148, juillet-août-septembre 2004, pp 89-100

Bourdieu P. (1994/2002) *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris, Les Éditions de Minuit.

Giddens A. (1991) *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*, Cambridge, Polity Press.

Huberman, M. (1989) *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.

Maulini, O. (2009) " Devenir enseignant : invariants et évolution des débuts dans la profession ". In Goigoux, R., Ria L. & Toczec-Capelle, M.-C. (Ed.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 61-78). Presse Universitaire Blaise Pascal: Clermont-Ferrand.

Peyronie, H. (2011) " Les problématiques sociologiques de la formation enseignante et de leur socialisation identitaire : quelles comparaisons internationales ". *Les sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle* 2011/3 Vol. 44. pp 53-76

Mots-Clés: enseignants débutants, réflexivité, développement professionnel, contexte professionnel

La circulation des savoirs professionnels dans un dispositif d'alternance. Lecture du travail partagé des tuteurs et des formateurs dans une formation en soins infirmiers

Jean-François Marcel ^{*† 1}

¹ Education, Formation, Travail et Savoirs (EFTS) – École Nationale de Formation Agronomique - ENFA, Université Toulouse le Mirail - Toulouse II : MA122 – Université de Toulouse II - Maison de la recherche UMR EFTS 5, allées Antonio-Machado F - 31 058 Toulouse Cedex 9 Ecole Nationale de Formation Agronomique UMR EFTS BP 22687 2 route de Narbonne 31 326 Castanet Tolosan cedex, France

Cette communication étudie un système d'élaboration et de circulation de savoirs professionnels au sein d'un dispositif de formation initiale en alternance, celle en soins infirmiers. Il concerne une triade d'acteurs (l'élève-infirmier, le tuteur de stage et le formateur référent) et mobilise un travail de formation partagé.

1 - Cadre de la recherche

1.1 - Problématique

Nous étudions le lien entre travail de formation partagé et apprentissage professionnel des élèves, à la fois le processus et le produit de l'apprentissage.

1.2 - Cadre théorique

Il comporte donc deux volets relatifs :

- au processus de construction des savoirs professionnels : les théories de l'apprentissage social (voir, par exemple, à ce propos Winnykamen, 1990)
- à la nature des savoirs professionnels : en passant outre la dichotomie habituelle entre savoirs théoriques et savoirs pratiques.

1.3 - Hypothèse de travail :

L'apprentissage est soumis à une dialectique spécificité / complémentarité dans le travail partagé, portée par les deux formateurs et l'hétérogénéité constitutive du dispositif d'alternance (espaces, temps, modalités et contenus de formation, statuts des formateurs, etc.)

2 - Méthodologie

2.1 - Etudes de cas

*Intervenant

†Auteur correspondant: jeanfrancois.marcel@gmail.com

Nous ciblons 3 cas d'apprentissage en prenant en compte, chaque fois, le système de savoirs au travers des 3 acteurs concernés.

2.2 - Récits d'expérience

Sur la base de 3 entretiens (élève, tuteur du dernier stage et formateur référent) une analyse qualitative de contenu permet de reconstruire 3 récits d'expérience, relatant la construction (et la nature) des savoirs professionnels des élèves. Elle s'appuie sur le schéma narratif quinaire (voir, par exemple Brémont, 1973) en considérant le stage comme l'élément déclencheur de l'intrigue.

3 – Résultats et discussion

3.1 – Résultats

Elle reprend brièvement les 3 récits pour cibler la description et l'analyse des processus d'apprentissages et des savoirs professionnels mobilisés

3.2 – Avancées

Elles seront repérées par la mise à l'épreuve de l'hypothèse de la dialectique spécificité / complémentarité dans le travail partagé au sein d'un dispositif d'alternance.

3.3 - Discussion

Elle interroge la construction de l'expérience (Barbier et Thievenaz, 2013) au travers de l'apprentissage professionnel et en particulier la " contribution " de l'élève : dans un dispositif d'alternance, la configuration de la triade mérite d'être repensée et nous envisagerons que le " travail partagé " de formation inclue également (voire prioritairement) l'élève.

3.4– Questions communes au symposium en lien avec le cadre du Congrès : " Comment articuler des recherches qui tentent de s'émanciper des contextes en généralisant des résultats et en isolant l'effet de quelques facteurs avec des pratiques nécessairement contextualisées et influencées par un nombre de variables bien plus grand que celles investiguées ? Comment articuler lignes traditionnelles de recherche et émergence de nouveaux enjeux et défis ? "

Dans le prolongement de la discussion, nous examinerons la potentialité des recherches participatives (type recherche-intervention) basées sur une redéfinition du statut des acteurs dans l'ensemble de la démarche : prévoir une phase d'enrôlement (en lien avec une demande de leur part), les associer tant au volet recherche qu'au volet intervention ainsi qu'aux phases de diffusion (restitutions, rapports, publications, etc.).

Cette évolution du statut de l'acteur est nécessairement corrélée à une réflexion sur la posture du chercheur et par là même à l'orientation de ses travaux, au lien (plus large) entre sciences et action et à une contribution à la définition des Sciences de l'éducation.

Bibliographie

Barbier, J-M. et Thievenaz, J. (2013). Le travail de l'expérience. Paris : L'Harmattan.

Brémont, C. (1973). Logique du récit. Paris : Seuil.

Winnykamen, F. (1990). Apprendre en imitant ? Paris : PUF

Mots-Clés: alternance – apprentissages professionnels, expérience, formation initiale – soins infirmiers – travail partagé –

Devenir maître d'apprentissage : quelles ressources pour quelles compétences ?

Laurent Veillard Marine Pelé-Peycelon ^{*† 1}

¹ Veillard (LV) – IUT Lumière Lyon II – IUT Lumière Lyon II, France

La recherche que nous présentons ici se donne pour objectif de décrire et analyser l'activité des maîtres d'apprentissage dans le but d'en améliorer la formation. Nous avons choisi de suivre le parcours de maîtres d'apprentissage qui endossent cette fonction pour la première fois en encadrant chacun un apprenti de l'enseignement supérieur (niveaux III et I). Nos questions de recherche sont les suivantes : Quelles questions ou problèmes sont les leurs quand ils débutent dans la fonction et par la suite ? Quelles ressources (documents, formations, aide d'autres acteurs) mobilisent-il pour encadrer leur apprenti ? En quoi et comment l'organisation de leur entreprise et leur collectif de travail leur fournissent-ils ces ressources ? Quel est le rôle de l'institution de formation et du CFA ? Finalement, comment apprennent-ils à jouer ce rôle et quel impact de cet apprentissage sur celui de l'apprenti ?

Notre recherche s'intéresse avant tout à l'activité du maître d'apprentissage et aux compétences qu'il développe au travers de son activité. En cela nous nous rapprochons de la didactique professionnelle et notamment du travail réalisé par Kunegel (2011) sur les maîtres d'apprentissage. Nous empruntons également des éléments théoriques et méthodologiques aux approches développées dans le champ de la linguistique appliquée à la formation professionnelle (Filliettaz, De Saint-Georges, Duc, 2003) et à celui du workplace learning (Billett, 2009)

La démarche méthodologique choisie s'ancre dans l'ethnographie. La volonté est d'aller observer au plus près et sur le long terme, l'activité du maître d'apprentissage, et pour cela, nous en observons quatre sur leur lieu de travail quand l'apprenti est présent. Nous menons les observations en parallèle sur les quatre terrains et questionnons régulièrement les acteurs sur ce qui s'est passé entre deux observations ainsi que sur leur vécu. Le corpus construit est issu de différents modes de production de données qui sont combinés pour produire les analyses et les interprétations : observations de terrain, entretiens, séquences filmées, enregistrements audio ; divers documents organisationnels ou personnels (Lallier, 2009 ; Olivier de Sardan, 1995).

Ce qui ressort des premières observations est une certaine diversité et hétérogénéité des pratiques tutorales, tant en terme de pratiques transmissives et d'accompagnement qu'en termes de pratiques formatives. Chaque maître d'apprentissage se réapproprie personnellement la mission qui lui est donnée et mobilise des ressources qui lui sont propres pour construire une pratique qui lui sera personnelle. Ainsi on tente de comprendre quels éléments sont en jeu dans la construction de la pratique tutorale et comment les maîtres d'apprentissage les articulent ensemble. Notre recherche nous amène à réfléchir les pratiques tutorales comme des pratiques éminemment professionnelles, et non comme de simples aptitudes pédagogiques, mêmes si elles sont émergentes et restent marginales.

Type d'interrogation traitée Cette communication questionnera la question transversale "comprendre", en effet, notre recherche s'inscrivant en parallèle d'une recherche collaborative (Desgagné, 1997) menée par le CFA Formasup ARL et l'association Trouver-Créer, la question de

*Intervenant

†Auteur correspondant: laurent.veillard@univ-lyon2.fr

départ a été posée par le CFA et a du être retravaillée pour satisfaire aux exigences et volontés d'un travail académique, statut sans cesse rediscuté et renégocié avec les acteurs engagés dans le projet.

Mots-Clés: Maître d'apprentissage Pratiques tutorales Alternance Formation des adultes Formation professionnelle

La solitude, un sentiment enveloppant pour penser l'étrange. Les coordonnateur/trices d'Ulis parlent de leur expérience auprès des collégiens en situation de handicap mental

Konstatinos Markakis *† 1

¹ Centre de recherches éducation et formation - équipe savoir, rapport au savoir et processus de transmission. (CREF - équipe SRSPT) – Université Paris X - Paris Ouest Nanterre La Défense – 200 av de la République 92001 Nanterre Cedex, France

Se sentir seul dans un groupe peut, entre autres, signifier se sentir sujet distinct dans un groupe ; il s'agira de cette dimension de la solitude, relevée de l'analyse du discours portant sur la situation pédagogique auprès des élèves en situation de handicap mental, que nous allons tenter d'associer au concept de l'enveloppe psychique.

Dans une approche clinique d'orientation psychanalytique, telle qu'elle a été défendue par C. Blanchard Laville, P. Chaussecourte, F. Hatchuel et B. Pecheberty, (2005) je m'intéresse à une des missions des coordonnateurs/trices d'Ulis (Unité localisée pour l'inclusion scolaire) qui consiste en l'accueil et l'accompagnement personnalisé des élèves, atteints de troubles des fonctions cognitives et/ou mentales, au sein du collège. Dans ce cadre, les coordonnateurs/trices, issu-e-s le plus souvent de l'enseignement du premier degré, se trouvent dans une situation pédagogique avec un groupe très diversifié ; ils/elles sont censé-e-s explorer les problématiques dans les apprentissages qui sont plus ou moins inconnues ; aussi semble-t-il qu'ils/elles oscillent entre plaisir et souffrance – pour reprendre l'expression de C. Blanchard Laville (2001).

A partir de la méthode de l'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation (C. Yelnik : 2005), je recueille et j'analyse le discours des coordonnateurs/trices sur leur expérience. Afin de pouvoir approcher cette situation pédagogique, j'ai pris à la fois appui sur les éléments de mon contre-transfert de chercheur (G. Devereux : 1980) – en élaborant entre autres ma posture d'étranger à l'école française – et sur la notion du rapport au savoir, tel que J. Beillerot (1996) l'a défini. Ainsi, j'ai proposé la notion du " rapport à l'étrange ", c'est-à-dire une situation dans laquelle le sujet ne sait pas comment faire, mais où il aimerait bien savoir (ou pense qu'il devrait savoir) ; une situation où le sujet peut trouver à la fois du plaisir et du déplaisir et qui réveille à la fois le désir d'explorer et la peur d'y rester. Dans cette perspective, j'ai fait le lien entre la situation étrange et le concept freudien de l'inquiétante étrangeté (S. Freud : 1919), l'inconnu qui réveille des angoisses familières, en me demandant ce qui soutient finalement le sujet dans cette situation.

En partant alors d'un matériel issu du dispositif de l'entretien clinique, je voudrais ici proposer une hypothèse selon laquelle le sentiment de solitude peut concerner des moments ou des périodes de discontinuité avec le monde entourant qui permettent au sujet de vivre et de penser l'étrange de façon à ce qu'un remaniement des étayages internes, au sens de F. Hatchuel (2012), puisse soutenir le professionnel dans sa situation. Par ce biais, on peut envisager un lien entre

*Intervenant

†Auteur correspondant: k.h.markakis@gmail.com

le concept d'enveloppe psychique (D. Houzel : 2005) et la littérature scientifique, appuyée sur le célèbre texte de D. W. Winnicott (1969), portant sur la solitude.

Mots clefs : approche clinique d'orientation psychanalytique, élèves en situation de handicap, sentiment de solitude, enveloppe psychique, coordonnateurs/trices d'Ulis.

Bibliographie

Beillerot J. (1996). Note sur le modus operandi du rapport au savoir. In Beillerot J., Blanchard Laville C., Mosconi N. (dir.). Pour une clinique du rapport au savoir. Paris : L'Harmattan, p. 145-158

Blanchard Laville C. (2001). Les enseignants entre plaisir et souffrance. 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, v. 151, p. 111-162

Devereux G. (1980). De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement. Paris : Flammarion

Freud, S. (1919). L'inquiétante étrangeté et autres essais. Traduit de l'allemand par Bertrand Féron. Paris : Gallimard, 1985.

Hatchuel F. (2012). Soutenir le travail : une posture psychique face au chaos. Connexions, n. 97, p. 119-135

Houzel D. (2005). Le concept d'enveloppe psychique. In Press : Paris

Yelnik C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. Recherche et Formation, n. 50, p. 133-146

Winnicott D.-W. (1969). La capacité d'être seul. In De la pédiatrie à la psychanalyse, Paris : Payot, p. 325-333

Thème transversal

En cohérence avec la démarche clinique d'orientation psychanalytique dans laquelle s'inscrit mon travail, je considère que nos questions de recherche son au moins en partie issues de notre histoire personnelle. Un travail d'alaboration est donc nécessaire pour conscientiser ces liens (voir Devereux 1980). Je m'efforcerai d'en rendre compte en montrant notamment comment la question de la solitude résonne dans mon histoire personnelle.

Mots-Clés: inclusion scolaire, rapport à l'étrange, démarche clinique d'orientation psychanalytique

Le Sentiment d'Efficacité Personnel des Enseignants en tant que Médiateur de la Relation entre Composition et Réussite Scolaire

Emilie Martin ^{*} ¹, Julien Danhier[†] ², Alejandra Alarcon[‡] ², Dirk Jacobs[§] ³

¹ Group for research on Ethnic Relation, Migration and Equality, Université Libre de Bruxelles (GERME - ULB) – Université Libre de Bruxelles Institut de sociologie GERME, bur. S14-206 avenue Jeanne, 44 CP 124 B-1050 Brussels (BELGIUM), Belgique

² Group for research on Ethnic Relation, Migration and Equality, Université Libre de Bruxelles (GERME - ULB) – Université Libre de Bruxelles Institut de sociologie GERME, bur. S14-216 avenue Jeanne, 44 CP 124 B-1050 Brussels (BELGIUM), Belgique

³ Group for research on Ethnic Relation, Migration and Equality, Université Libre de Bruxelles (GERME - ULB) – Université Libre de Bruxelles Institut de sociologie GERME, 216 avenue Jeanne, 44 CP 124 B-1050 Brussels (BELGIUM), Belgique

L'idée que la composition d'un établissement scolaire puisse conditionner les résultats des élèves n'est pas nouvelle. En effet, plusieurs recherches ont démontrées que les élèves scolarisés dans des écoles accueillant une large proportion d'élèves issus de milieu socio-économiquement défavorisés ont tendance à obtenir de moins bon résultats que ceux scolarisés dans des écoles plus favorisées (Condrón 2009; De Fraine, Van Damme, & Onghena 2002; Dumay & Dupriez 2008; Duru-Bellat, Le Bastard-Landrier, & Piquée 2004). Ce phénomène, connu sous le nom d'effet de composition, se définit comme l'effet des caractéristiques agrégées de la population des établissements scolaires, après contrôle des caractéristiques individuelles des élèves (Dumay & Dupriez, 2008). Bien que les chercheurs se soient investis dans la réflexion autour des problèmes méthodologiques liés à l'opérationnalisation de l'effet de composition, la question des mécanismes sous-jacents permettant d'expliquer cet effet est, à notre connaissance, plus rarement étudiée. En effet, aucun consensus clair ne semble s'être dégagé quant aux conditions d'émergence d'un tel effet.

L'objectif général de cette présentation est d'acquérir une meilleure compréhension de la relation entre la composition socio-économique des écoles et les performances des élèves. Après vérification de l'existence d'un effet de composition dans nos données, nous étudierons les mécanismes par lesquels la composition d'une école peut avoir un impact sur l'apprentissage de ses élèves. Pour ce faire, il s'agira de dépasser l'explication liée à l'effet de pairs (l'influence que les élèves peuvent avoir les uns sur les autres) pour étudier l'impact potentiel des profils différenciés des enseignants sur les performances scolaires. Plus précisément, il s'agira de tester l'hypothèse selon laquelle le lien entre la composition de l'école et le rendement scolaire des élèves est, au moins partiellement, médié par les caractéristiques de l'équipe pédagogique. Nous focaliserons notre analyse sur une caractéristique particulière: le Sentiment d'Efficacité Personnel (SEP) des enseignants. Ce concept fait référence à la croyance que les enseignants se font de leur capacité à accomplir avec succès les tâches liées à leur mission d'enseignement (Tschannen-Moran et

*Intervenant

[†] Auteur correspondant: jdanhier@ulb.ac.be

[‡] Auteur correspondant: aalarcon@ulb.ac.be

[§] Auteur correspondant: Dirk.Jacobs@ulb.ac.be

al. 1998). Les croyances qu'ont les enseignants de leur capacités s'avèrent avoir une influence majeure sur une multitude de variables liées au rendement scolaire. Le SEP est, par exemple, associé aux comportements et attitudes de l'enseignant dans la classe. Les enseignants ayant un fort SEP ont tendance à être plus ouverts aux pratiques pédagogiques novatrices (Guskey, 1988), à démontrer une plus grande capacité à planifier les activités d'enseignement (Allinder, 1994) et à ne pas baisser les bras face aux élèves en difficulté (Bandura, 1997). Le SEP des enseignants a aussi des répercussions positives sur la réussite des élèves (Armor et al., 1976; Tschannen-Moran et al., 1998; Hoy & Spero, 2005).

Etant confrontés à des conditions d'enseignement difficiles, les équipes pédagogiques des écoles défavorisées sont probablement susceptibles d'avoir plus de doutes quant à leur compétences pédagogiques, et donc, quant à leur capacité à faire progresser leurs élèves. Ce faible SEP risque, à son tour, d'avoir des répercussions négatives sur la réussite des élèves. L'effet de composition ne pourrait donc pas être expliqué comme étant uniquement la conséquence d'un effet de pairs mais plutôt comme un élément au sein d'une chaîne de causalité dans laquelle le SEP des enseignants joue un rôle essentiel.

Cette hypothèse sera testée sur base de données récoltées lors d'une vaste enquête organisée en 2014-2015 au sein des 104 écoles de Belgique francophone. Les élèves de 2e secondaire (n=11.200) ont répondu à un test de mathématiques en début et en fin d'année scolaire et à un questionnaire sociodémographique. Leurs enseignants de mathématiques (n=299) ont, quant à eux, répondu à un questionnaire mesurant diverses attitudes, dont leur SEP.

L'effet médiateur du SEP des enseignants sera testé sur base de la procédure en trois étapes de Baron et Kenny (1986). La première étape aura pour but de vérifier que la composition socio-économique des écoles prédit de manière significative les performances scolaires des élèves. La deuxième étape testera la relation entre la composition socio-économique des écoles et le SEP des enseignants. Enfin, la troisième étape consistera à tester la relation entre les performances des élèves et la composition socio-économique de l'école en incluant la variable médiatrice de SEP des enseignants. Lorsque la composition scolaire et le SEP des enseignants sont simultanément introduits dans le modèle, nous nous attendons à une réduction significative de l'effet de composition. Vu que les données présentent une structure hiérarchisée, les trois étapes seront testées à l'aide d'une analyse multiniveau.

Les résultats seront discutés dans le cadre des théories sur l'effet de composition. De manière plus générale, cet article se proposera de mener une réflexion sur la manière dont l'école et plus particulièrement les équipes pédagogiques peuvent réduire les inégalités scolaires liées à l'origine sociale des élèves.

Références:

Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E., & Zellman, G. (1976). Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools, REPORT NO. R-2007-LAUDS. Santa Monica, CA: Rand Corporation (ERIC Document Reproduction Service No. 130 243).

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

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.

De Fraine, B., Van Damme, J., & Onghena, P. (2002). Accountability of Schools and Teachers: What Should Be Taken into Account? *European Educational Research Journal*, 1(3), 403-428.

Dumay, X., & Dupriez, V. (2008). Does the school composition effect matter? Evidence from Belgian data. *British Journal of Educational Studies*, 56(4), 440-477.

Duru-Bellat, M., Le Bastard-Landrier, S., & Piquée, C. (2004). Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire. *Revue française de sociologie*, 45(3), 441-468.

Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and teacher education*, 4(1), 63-69.

Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and teacher education*, 21(4), 343-356.

Knoblauch, D., & A. Woolfolk Hoy. 2008. "Maybe I can teach those kids." The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education* 24, no. 1: 166-179.

Rumberger, R. W & Palardy G. J. (2005). Does the segregation still matter? The impact of student composition on academic achievement in high school. *Teachers College Record*, 107(9), 1999-2045.

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.

Mots-Clés: Effet de Composition, Sentiment d'Efficacité Personnel des Enseignants, Analyse Multiniveau

La persistance des inégalités d'accès aux classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE)

James Masy ^{*} , Yves Dutercq ¹

¹ CREN (Centre de recherche en éducation de Nantes) – Université de Nantes – Département des Sciences de l'Éducation Chemin la Censive du Tertre - BP 81227 44312 Nantes Cedex 3, France

En France, entre 1985 et 1995, sous l'effet de différents facteurs et d'une conjoncture favorable (investissements scolaires, baisse de la pression démographique, diversification de l'offre scolaire), le taux de bacheliers dans une génération passe de près de 30 % à plus de 60 %. Mais, l'analyse du recrutement à l'interne du second cycle du secondaire révèle cependant de fortes disparités sociales, amenant à une " démocratisation ségrégative " du supérieur (Merle, 2009), un processus simultané d'accroissement du nombre d'inscrits dans un cycle et l'augmentation des écarts sociaux entre les filières. Ainsi les nouveaux bacheliers de milieu populaire ont vu leur nombre s'accroître mais leurs chances d'accéder aux filières longues de l'enseignement supérieur, diminuer.

Les différentes filières de l'enseignement supérieur n'ont donc pas évolué de façon identique. Si au début des années 1990, toutes les filières sont en plein essor, dans la seconde moitié de la décennie, les évolutions sont spécifiques à chacune des grandes filières et à leurs disciplines. Ainsi, à l'exception des filières sciences économiques et gestion et STAPS, les effectifs de l'université diminuent. Au contraire, les filières courtes (STS, IUT, formations paramédicales et sociales), grâce à l'augmentation de leur capacité d'accueil (STS et IUT), et à l'augmentation du nombre de places aux concours (filières paramédicales), voient leurs effectifs croître. Les enfants de classe populaire, plus souvent " canalisés " dans les séries technologiques ou professionnelles du baccalauréat, se retrouvent plus souvent dans ces filières courtes.

À la même période, le plan Université 2000, entend multiplier par deux le nombre de diplômés des écoles d'ingénieurs, le nombre d'écoles de commerce habilitées à délivrer un diplôme visé par le ministère de l'Éducation nationale double aussi. Ainsi, le nombre de diplômés des écoles d'ingénieurs ou de commerce a presque doublé entre 1985 et 2000. De sorte que les CPGE, qui tiennent une place particulière au sein du système scolaire français du fait de leur hégémonie comme moyen d'accès aux grandes écoles, ont vu leurs effectifs exploser, passant d'un peu plus de 30 000 au milieu des années 1980 à 70 000 en 2000 (80 000 en 2011). Les effectifs ont largement crû, le recrutement ne s'y est cependant que peu démocratisé.

En effet, bien que les CPGE aient joui d'un certain nombre de réformes visant à leur démocratisation, C. Baudelot et al. (2003), à propos du recrutement des CPGE, soulignaient dans leur analyse diachronique des vingt dernières années la constance et les permanences statistiques. L'idéal type de l'élève de CPGE pouvait ainsi se résumer à un jeune garçon de milieu favorisé ayant obtenu un baccalauréat scientifique avec mention. Même si les auteurs avaient à l'époque pensé que les filles et les élèves des séries technologiques, jusque-là sous-représentés, constitueraient à l'avenir de nouveaux viviers pour cette filière, les analyses plus récentes (Gateaud, 2012 ; Dutercq et Masy, 2015) ont confirmé la persistance des inégalités d'accès à cette filière.

^{*}Intervenant

Notre présentation visera en ce sens à une meilleure compréhension des inégalités d'accès aux CPGE en s'attachant tout particulièrement à éclairer les effets des politiques d'ouverture sociale menées ces dernières années.

Références bibliographiques :

Gateaud, G. (2012), les étudiants des classes préparatoires aux grandes écoles. Rentrée 2011, Note d'information. Enseignement supérieur et Recherche, 12.02, MESR-SIES, avril 2012.

Baudelot, C. et al. (2003, mai). Les CPGE au fil du temps. Actes du colloque démocratie, classes préparatoires aux grandes écoles. Paris. France

Dutercq, Y. et Masy, J. (à paraître), Origine sociale des étudiants de CPGE : quelles évolutions ? Rapport sur les inégalités scolaires d'origine sociale, ethnio-culturelle : une possible amplification ? CNETCO. Paris.

Gateaud, G. (2012), les étudiants des classes préparatoires aux grandes écoles. Rentrée 2011, Note d'information. Enseignement supérieur et Recherche, 12.02, MESR-SIES, avril 2012.

Merle, P. (2009). La démocratisation de l'enseignement, Paris, La Découverte.

Mots-Clés: inégalités, CPGE, ouverture sociale, démocratisation ségrégative

Penser l'acte d'apprendre pour se former en contexte de professionnalisation

Philippe Maubant ^{*† 1}, Lucie Roger ^{* ‡ 2}

¹ Université de Sherbrooke – Canada

² Institut de recherche sur les pratiques éducatives; Université de Sherbrooke (IRPÉ, UdeS) – 2500 boul de l'Université Sherbrooke (Québec) Canada, J1X 6J9, Canada

Les établissements d'enseignement post-secondaires (écoles d'enseignement supérieur, universités) ont pour mandat aujourd'hui de concevoir et de mettre en œuvre des dispositifs visant à répondre à l'injonction de professionnalisation des formations (Gingras et Roy, 2006). Souvent en partenariat avec des entreprises, ils ont développé des parcours de professionnalisation (Boudjaoui, 2011). L'une des finalités majeures de ces parcours est de chercher à mieux articuler les différentes situations formatives, en établissement et/ou en milieu de travail. Une imposante ingénierie de formation s'est donc déployée conduisant au développement de parcours de professionnalisation. Ce virage professionnalisant de l'offre d'enseignement post-secondaire s'est principalement traduit dans la construction d'une nouvelle ingénierie de formation. Il s'est déplacé aussi sur le terrain de l'ingénierie pédagogique en quête d'une pédagogie spécifique exprimée aujourd'hui au travers de travaux sur la pédagogie universitaire (De Ketele, 2010). Ces transformations affectant les établissements post-secondaires intéressent les chercheurs en sciences de l'éducation. Mais quels sont leurs objets de recherche? S'intéressent-ils principalement à l'ingénierie de formation en se concentrant notamment sur la question du meilleur agencement possible entre situation de formation et situation de travail? Le nombre important de recherches portant sur l'alternance témoignerait-il de cet intérêt (Merhan, Ronveaux et Vanhulle, 2007)? Ou la dimension pédagogique est-elle aussi présente dans ces recherches et comment celle-ci est-elle abordée? Est-ce sous l'angle des pratiques pédagogiques des enseignants, des formateurs voire des tuteurs? Les publications portant sur l'accompagnement de l'analyse de l'activité du travail traduiraient-elles cette centration sur les pratiques de celles et ceux en charge de contribuer à la réussite des parcours de professionnalisation (Durand et Bourgeois, 2012)? Ou la dimension pédagogique est-elle étudiée à partir des processus d'apprentissage des étudiants, qu'ils soient en formation ou au travail (Maubant, 2013)? Quelle place occupe l'acte d'apprendre dans ces recherches? Cette communication propose de répondre aux questions suivantes : quels sont les objets et questions étudiées dans les recherches portant sur les transformations affectant les établissements d'enseignement post-secondaires? Si les chercheurs se placent d'un point de vue pédagogique, la question des processus d'apprentissage est-elle prise en compte dans leurs travaux et selon quelles perspectives épistémologiques et théoriques? S'ils étudient les différentes formes d'ingénierie de formation, l'acte d'apprendre est-il traité et de quelles manières? Cette communication s'appuiera sur une analyse des travaux de recherche portant sur les transformations affectant les établissements d'enseignement post-secondaires invités à développer des parcours de professionnalisation. À partir d'une recension et d'une analyse de publications scientifiques francophones, cette communication dressera un inventaire comparatif des objets de recherche étudiés et une analyse des cadres théoriques et méthodologiques convoqués. Elle proposera d'identifier et de caractériser les recherches privilégiant l'acte d'apprendre pour interroger les transformations

*Intervenant

†Auteur correspondant: Philippe.Maubant@USherbrooke.ca

‡Auteur correspondant: lucie.roger@usherbrooke.ca

des établissements d'enseignement post-secondaires.

Bibliographie :

Boudjaoui, M. (2011). Enseignement supérieur et dynamiques professionnalisantes : études comparées de deux dispositifs français. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 44 (2), 49-69.

Bourgeois, É. et Durand, M. (2012). *Apprendre au travail*. Paris : Presses universitaires de France.

De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172, 5-13

Gingras, Y., Roy, L. (2006). *Les transformations des universités du 13^e siècle au 21^e siècle*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Maubant, P. (2013). *Apprendre en situations. Un analyseur de la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Merhan, F. Ronveaux, C., Vanhulle, S. (2007). Alternances en formation. *Raisons éducatives*, 11

Mots-Clés: Apprendre, Pédagogie, Professionnalisation

Sciences, cultures, sociétés

Laurence Maurines ^{*† 1}, José-Luis Wolfs ^{* ‡ 2}

¹ Didactique des sciences d'Orsay (DidaScO-EST) – Université Paris-Sud – bâtiment 333 91405 Orsay cedex, France

² Université libre de Bruxelles, Centre de recherche en sciences de l'éducation – Belgique

Quelles sont les images des sciences véhiculées par l'enseignement des sciences ? Dans quelle mesure, ne sont-elles pas en décalage par rapport aux pratiques effectives des chercheurs et par rapport à celles qui se dégagent des études sur les sciences ? Ces questions ont alimenté de très nombreuses recherches se situant au carrefour de la philosophie, de l'histoire et de la sociologie des sciences, des didactiques disciplinaires, etc. C'est le cas en particulier d'un important courant anglo-saxon, connu sous l'acronyme " N.O.S. " (Nature of Science) visant à appréhender l'enseignement des sciences dans une perspective épistémologique (ex : Matthews, 2014).

Trois communications porteront explicitement sur les conceptions de la science véhiculées par les programmes et manuels scolaires en France et s'interrogeront sur les conditions d'une culture scientifique émancipatrice. La première examinera l'explicitation ou non de présupposés dans l'argumentation utilisée dans les manuels de sciences de la vie et de la Terre et son impact sur la nature des argumentations produites. La seconde montrera que si la théorie de l'évolution est un objet de savoir complexe, pris en tension entre les modalités des sciences historiques et celles des sciences fonctionnalistes, les programmes mettent beaucoup plus l'accent sur les secondes que sur les premières. Enfin, la troisième s'interrogera sur le rapport à l'autorité et à l'incertitude dans l'enseignement de paradigmes en physique.

De nombreux domaines de l'activité humaine (énergie, transports, santé, alimentation, climat....) se caractérisent par une imbrication étroite entre des enjeux sociétaux planétaires et des éléments scientifiques. Dans quelle mesure les élèves sont-ils préparés à participer à des débats socio-scientifiques, en évitant toute dérive technocratique ou au contraire toute ignorance de données scientifiques utiles à la prise de décision ? Une quatrième communication portera sur les modes du raisonnement d'élèves de lycée lors de prises de décision à propos d'une question socio-scientifique relative au choix d'un système de chauffage.

Par ailleurs, les croyances personnelles des acteurs éducatifs (auteurs de programmes, professeurs, élèves), notamment en matière religieuse, peuvent influencer leur appréhension de la science et leurs attitudes à son égard. De nombreuses recherches ont montré un rejet total ou partiel, chez des professeurs ou des élèves, de la théorie de l'évolution au nom de motifs religieux (e.a. Clément, 2014). Plus fondamentalement, c'est la question même de l'acceptation d'une science sécularisée (et perçue comme " occidentale ", voire " coloniale ") qui est posée. Six communications porteront sur les interactions entre croyances religieuses, conceptions de la science et facteurs culturels.

Une première portera sur les représentations des savoirs scientifiques, en relation ou non avec d'autres domaines de connaissances, d'étudiants universitaires français. Une seconde, conduite en Grèce, examinera comment les programmes scolaires, d'une part, et les élèves de terminale,

*Intervenant

†Auteur correspondant: laurence.maurines@u-psud.fr

‡Auteur correspondant: jwolfs@ulb.ac.be

d'autre part, positionnent science et croyances religieuses. Une troisième présentera une revue de la littérature à propos du concept de " colonialité " (e.a. Grosfoguel, 2007) afin, en particulier, d'essayer de mieux comprendre comment la science peut être perçue dans des cultures non-occidentales. Une quatrième s'intéressera aux rapports entre islam et science, à partir d'une analyse des conceptions d'étudiants de master en Biologie à Tlemcen (Algérie). Une cinquième portera également sur les conceptions d'élèves musulmans, en Belgique et au Maroc, en matière de sécularisation, à la fois de la science et de la société. La dernière examinera différentes conceptions de la " laïcité " de l'enseignement des sciences (laïcité d'exclusion / laïcité de compréhension).

Deux questions transversales seront annoncées par les coordonnateurs en début de symposium: (1) quels sont les processus et facteurs ayant amené chaque contributeur à se poser ses questions de recherche ? (2) Quels sont les enjeux de ces questions ? Elles seront reprises en fin de symposium, par les coordonnateurs, sous la forme d'une synthèse ou mises en perspective, permettant le cas échéant d'ouvrir à de nouvelles pistes.

Clément, P. (2014). Les conceptions créationnistes d'enseignants varient-elles en fonction de leur religion ? *Education et société*, 33, 113-136.

Grosfoguel, R., (2007). Decolonizando los universalismos occidentales : el pluriversalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los Zapatistas, in Castro- Gomez, Grosfoguel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre, pp.63-78.

Matthews, M. R., (2014). *International Handbook of Research in History, Philosophy and Science Teaching*. Dordrecht : Springer.

Mots-Clés: enseignement des sciences, épistémologie, culture, société, religion

Sciences, croyances, culture : représentations des étudiants sur les scientifiques et les savoirs scientifiques

Laurence Maurines ^{*† 1}, Magali Fuchs Gallezot ^{* ‡ 2}, Marie-Joëlle Ramage[§]

¹ Didactique des sciences d'Orsay (DidaScO-EST) – Université Paris-Sud – bâtiment 333 91405 Orsay cedex, France

² DidaScO-EST – Université Paris-Sud – France

Dans la perspective d'une acculturation scientifique citoyenne des élèves, les textes institutionnels du secondaire attendent plus ou moins explicitement des enseignants de sciences qu'ils les aident à saisir la spécificité des sciences ainsi que l'existence de régimes de vérité différents. Cette dimension épistémologique de l'apprentissage des sciences, à l'origine d'un courant de recherches désigné par l'acronyme NoS (Nature of Science) dans les pays anglo-saxons, est relativement peu explorée en France. Les travaux sur la NoS montrent que les représentations des élèves et étudiants sont le plus souvent non-conformes aux conceptions contemporaines de l'entreprise scientifique et très souvent incohérentes, qu'ils peuvent rencontrer des difficultés à séparer des registres explicatifs différents ou les percevoir comme concurrentiels, ce qui est parfois à l'origine de conflit de vérité difficilement vécus. Certaines études discutent la corrélation entre les représentations des sciences et différentes variables comme l'appartenance disciplinaire ou le genre.

Nous présentons les résultats d'une enquête réalisée sous format numérique auprès d'une population de 662 élèves (52% de garçons et 48% de filles) sortant de l'enseignement secondaire et entrant à l'université scientifique et technologique Paris-Sud dans des filières de majeures différentes. La majorité des étudiants sont titulaires d'un baccalauréat scientifique et ont suivi un enseignement obligatoire au choix en terminale (mathématiques, physique-chimie, sciences de la vie et de la Terre). Une minorité des étudiants a un baccalauréat littéraire ou économique et social (environ 10%) ou bien encore un baccalauréat technologique ou professionnel (environ 10%).

Nous nous centrons sur les questions élaborées pour explorer les représentations de la nature du savoir scientifique et de la démarcation science /non science. Celles-ci sont fermées et accompagnées d'une demande de justification. En ce qui concerne la nature du savoir scientifique, la question est de type QCM, les étudiants devaient choisir une ou plusieurs caractéristiques parmi une liste de huit. En ce qui concerne la démarcation science/non science, les étudiants devaient se positionner sur une échelle à 4 modalités sur l'affirmation " les connaissances scientifiques, artistiques et philosophiques sont de même nature ". En ce qui concerne la possibilité de la coexistence chez une même personne de modes de rapport au savoir différents (de polyphasie cognitive pour reprendre l'expression introduite par Moscovici), les étudiants devaient se pronon-

*Intervenant

†Auteur correspondant: laurence.maurines@u-psud.fr

‡Auteur correspondant: magali.gallezot@u-psud.fr

§Auteur correspondant: marie-joelle.ramage@u-psud.fr

cer sur une échelle de 4 modalités sur l'affirmation " on peut être scientifique et croyant ".

Nous donnons les résultats quantitatifs sur la population totale interrogée puis présentons une analyse des verbatims fournis par les étudiants pour justifier leurs réponses. Nous examinons les effets de différents facteurs : " baccalauréat ", " option suivie en terminale scientifique ", " genre ".

Question transversale : Une recherche sur les programmes de sciences du secondaire a montré que la dimension épistémologique des sciences est un attendu peu opérationnalisé. Par ailleurs, il est attendu au terme des études universitaires une certaine maîtrise de cette dimension chez les futurs enseignants et les futurs scientifiques. Nous avons souhaité examiner la vision des sciences des étudiants entrant à l'université afin de faire un premier état des lieux en vue de faire des propositions pédagogiques adaptées.

Références

Chen, S. (2006). Development of an instrument to assess views on nature of science and attitudes toward teaching science. *Science Education*, 90, 803 – 819.

Deng F. & Chen D.-T.& Tsai C.-C.& Chai C.S. (2011). Students' Views of the Nature of Science: A Critical Review of Research. *Science Education*. 961-999. DOI 10.1002/sce.20460

Larochelle, M., Désautels, J. (1992). Autour de l'idée de science. Itinéraires cognitifs d'étudiants. Bruxelles : De Boeck.

Roletto, E. (1998). La science et les connaissances scientifiques : point de vue de futurs enseignants, *Aster* 26, 11-30. [<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/aster/RA026-02.pdf>]

Roth, W.-M. & 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.

Mots-Clés: représentations, sciences, démarcation, étudiants, discipline scolaire

Construire un cadre conceptuel de l'apprentissage (learning) pour enquêter, comprendre et interpréter les 'conceptions de l'apprentissage' d'adultes âgés à Machad (Iran)

Shima Mehraeen ^{*† 1}

¹ Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Education et de la Communication (EA2310) (LISEC Doctorante) – Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique – France

Nos *conceptions* de l'apprentissage et de nous-mêmes en tant qu'apprenant impacte directement notre approche d'étude, notre expérience en situation de formation et ses finalités. Dans la continuité des études qualitatives portant sur ces questions, notre question de recherche se formule ainsi : *Quelles sont les conceptions de l'apprentissage des adultes âgés de plus de 60 ans dans la ville de Machhad en Iran ?*

Dans un premier temps : les étapes dans la construction de notre question de recherche. D'abord, au cours d'une courte période exploratoire à Machad nous avons pris connaissance d'un programme national lancé par le Ministère de la santé iranien visant à former les adultes de plus de 60 ans aux questions liées à la santé et à la nutrition. Nous présenterons brièvement le programme, ses principaux objectifs et les conceptions de l'apprentissage exprimées par quelques responsables. Ensuite, dans la phase bibliographique, nous nous sommes penchés sur des textes traitant la question '*Qu'est-ce qu'apprendre ?*' Les auteurs tels que Bloom (1969) et Reboul (1980), qui ont proposé des catégorisations hiérarchiques des différents sens d'*apprendre*, ont contribué à éclairer l'ambiguïté autour de ce mot.

Dans un deuxième temps : la problématique. Les textes portant sur la formation ou l'apprentissage aux âges avancés s'inscrivent souvent dans un " paradigme positiviste " par lequel toute formation ou apprentissage est considéré comme intrinsèquement " bénéfique ". Donc, ces études traitent plutôt des questions telles que '*Comment apprendre mieux ?*' ou '*Pourquoi apprendre ?*'. En adoptant une approche critique face à l'apprentissage (formel, non-formel ou informel), nous proposons alors de comprendre comment les adultes en question donnent du sens à l'apprentissage. Les études sur les conceptions de l'apprentissage des étudiants d'université ont déjà établies quelques conceptions dominantes parmi ceux-ci (Entwistle, Meyer, & Tait, 1991; Marton & S'alj'o, 1976; Richardson, 2007; S'alj'o, 1979). Si pour les plus jeunes, comme démontré dans ces études, les conceptions sont fortement liées à leurs expériences scolaires récentes, alors à quels éléments ces conceptions sont-elles liées lorsque l'adulte se trouve vers la fin de la deuxième moitié de sa vie ? Ici, nous aborderons la définition de 'conception' de l'apprentissage (par rapport à 'perception').

Dans un troisième temps : notre méthodologie d'enquête. Des travaux précédents en ont suffisamment proposé des conceptions ou des catégorisations de l'apprentissage (ex. : *apprendre que*, *apprendre à*, *comprendre*, *apprendre à être*). Nous proposons donc d'explorer les facteurs qui contribuent à la construction de ces conceptions dominantes. Par exemple, si apprendre sig-

*Intervenant

†Auteur correspondant: shima_mehr81@yahoo.com

nifie la ‘rétention d’informations’, alors dans quels contextes cette conception se manifeste-t-elle le plus souvent ? Quels éléments sociaux et culturels contribuent à sa construction ? Pour cela, nous développerons un cadre conceptuel des différentes catégorisations de l’apprentissage en nous basant sur les travaux déjà faits. Ce cadre nous servira de grille d’entretien, mais aussi d’analyse de données.

Lien avec le thème transversal du congrès : ” Comprendre ”

En présentant la construction de notre question de recherche selon les étapes parcourues, nous ferons parallèlement la genèse de nos questionnements : Comment sommes-nous allés de questions ‘simples’ à des questions plus structurées ? Quels ont été les obstacles dans ce parcours ? En tant que doctorante, à quels conflits avons-nous fait face ? Comment certains conflits ont-ils été sources de *compréhension* et d’*avancement* ?

Mots clés : conceptions de l’apprentissage, âges avancés, catégories d’apprendre, niveaux d’apprendre, Iran.

Bibliographie

Bateson, G. (1972). The Logical Categories of Learning and Communication. In *Steps to An Ecology of Mind. Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology* (p. 279-308). USA: Jason Aronson Inc.

Bloom, B. S. (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome 1: Domaine cognitif*. (M. Lavallée, Trad.). Montréal: Education Nouvelle.

Entwistle, N. J., Meyer, J. H. F., & Tait, H. (1991). Student failure: disintegrated patterns of study strategies and perceptions of the learning environment. *Higher Education*, 21(2), 249-261.

Formosa, M. (2013). Learning and Healthy Living in Later Life: Bridging Research and Policy (pp. 6–10). Presented at the Proceedings of 4th International Conference on Learning Opportunities for Older Adults: Forms, Providers and Policies, Vilnius.

Formosa, M. (2014). Lifelong Learning in Later Life: Policies and Practices. In B. Schmidt-Hertha, S. J. Krasovec, & Formosa, M. (Eds.), *Learning across Generations in Europe: Contemporary Issues in Older Adult Education* (pp. 11–20). The Netherlands.

Giordan, A. (1998). *Apprendre!.* Paris: Belin.

Marton, F., & S’aljíó, R. (1976). On Qualitative Differences in Learning- II. Outcome as a function of the learner’s Conception of the Task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.

Reboul, O. (2010). *Qu’est-ce qu’apprendre? Pour une philosophie de l’enseignement*. (10e éd.). Paris: PUF.

Richardson, J. T. . (2007). Mental models of learning in distance education. *British Journal of Educational Psychology*, (77), 253-270.

S’aljíó, R. (1979). Learning About Learning. *Higher Education*, 8(4), 443-451.

Mots-Clés: apprendre, catégories d'apprendre, niveaux d'apprendre, formation aux âges avancés,
Iran

Comprendre l'ancien décrocheur en situation de raccrochage. Pourquoi la recherche biographique et comment ?

Valérie Melin ^{*† 1}

¹ Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille (CIREL) – Université Lille I - Sciences et technologies : EA4354 – Université Lille 3, France

Mon travail de recherche porte sur la question de la rescolarisation de ceux qui ont été préalablement étiquetés " décrocheurs " et auxquels on propose une solution de remédiation dans une structure éducative conçue pour eux, le Micro-lycée de Sénart. C'est à partir de l'expérience des jeunes, anciens décrocheurs, qui y reprennent volontairement la scolarité, que j'étudie le phénomène du raccrochage scolaire. L'expérience du raccrochage est paradoxale et déroutante. Elle s'accompagne, en effet, la plupart du temps d'une résistance au processus de rescolarisation, pourtant objet d'un engagement volontaire, par un décrochage réitéré, plus ou moins marqué, qui pose question. Ce décrochage réitéré peut être envisagé comme la mise en scène pratique de la représentation de l'expérience que les jeunes font du raccrochage en tant que sujets sociaux. C'est en reconnaissant le jeune, ancien décrocheur, en situation de rescolarisation, comme l'expert de sa pratique sociale d'élève, que j'ai analysé les représentations et les pratiques des enseignants spécialisés dans le raccrochage, et que j'ai mis en perspective les constructions sociales du décrochage scolaire et de son traitement institutionnel.

Pour comprendre l'expérience du raccrochage, je l'ai inscrite dans sa dimension biographique, c'est à dire dans la temporalité d'une biographie individuelle qui interroge l'articulation possible entre un passé douloureux de décrochage et un avenir, encore très incertain, dont les contours se dessinent de nouveau au travers d'un projet scolaire. Le raccrochage, en tant qu'expérience, est ainsi inséparable d'une épreuve (Martuccelli, 2010) dont l'enjeu est la restauration d'une continuité biographique qui permet à l'existence, suspendue en quelque sorte depuis le décrochage, de prendre un sens et une orientation grâce à laquelle le sujet se reconquiert comme projet et réorganise son identité dans un espace scolaire spécifique et dans la rencontre avec de nouveaux acteurs institutionnels. La recherche biographique (Delory-Momberger, 2005) en interrogeant le parcours social et l'histoire individuelle du sujet à travers son récit, permet d'accéder à la compréhension de la trajectoire biographique du sujet, démarche réflexive par laquelle il configure la trame des événements qui constituent son existence en interaction avec le contexte social où son expérience se situe. La situation de décrochage réitéré, porteuse d'une énigme à résoudre, m'a invitée à revisiter, grâce aux cadres de la recherche biographique, l'approche théorique conjointe du décrochage et du raccrochage scolaire. La recherche biographique m'a permis de mettre en place une méthodologie de l'entretien et de son analyse (Delory-Momberger, 2014) offrant les conditions d'une recherche qui est faite non pas sur les jeunes mais avec les jeunes et qui les considère comme des sujets à part entière et comme des acteurs sociaux porteurs d'un savoir que le chercheur doit apprendre à co-construire avec eux.

Références bibliographiques :

*Intervenant

†Auteur correspondant: valerie.melin@univ-lille3.fr

Delory-Momberger, C. (2014). De la recherche biographique en éducation-fondements, méthodes, pratiques. Paris : Téraèdre.

Delory-Momberger, C. (2005). Histoires de vie et recherche biographique en éducation. Paris: Anthropos.

Martuccelli, D. (2010). La société singulariste. Paris: Armand Colin.

Mots-Clés: décrochage scolaire, raccrochage scolaire, processus de subjectivation, épreuves, normes, recherche biographique

La construction et les effets de l'appropriation d'un outil numérique auprès des enfants avec autisme : Interactions en situation d'apprentissage en lien avec l'utilisation d'un agenda numérique.

Cendrine Mercier ^{*† 1}

¹ Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN) – Université de Nantes : EA2661 – Chemin de la Censive du Tertre BP 81227 44312 Nantes cedex 3, France

Selon le DSM-5, le Trouble du Spectre Autistique (TSA) se définit par un trouble neuro-développemental débutant dans la petite enfance. Il se différencie par (1) une altération dans la communication et des interactions sociales ainsi que par (2) une altération au niveau des comportements stéréotypés et des intérêts restreints (Association American Psychiatric et al., 2015). L'autisme se caractérise, selon Puyjarinet (2011), par une pathologie impliquant des dysfonctionnements temporels. L'acquisition et la construction de la notion de temps constituent une difficulté à appréhender pour les personnes avec TSA et demandent une certaine prise en charge de la part des professionnels. Bruner (1983) souligne, dans son livre, l'importance du rôle étayant de l'adulte qui permet à l'enfant de s'approprier progressivement une notion. Il suggère de travailler avec le jeune en fonction de sa " zone proximale de développement " Vygotski (1978). L'organisation et la gestion du temps pour les personnes avec TSA peuvent entraîner des angoisses et des troubles du comportement dans le quotidien. Il est recommandé de mettre en place des outils pour favoriser la prise en charge des enfants avec TSA dans les activités de tous les jours. Les supports existants, à savoir les pictogrammes papier, constituent assez souvent des outils encombrants et demandent une certaine gestion en amont.

Dans le cadre de notre projet çATED-Autisme, une équipe pluridisciplinaire (informatique, clinique et sciences de l'éducation) se penche sur la conception et les usages d'un outil numérique dédié à la gestion du quotidien des enfants avec TSA. L'étude en Sciences de l'éducation vise à répondre à la problématique suivante : dans quelles mesures l'appropriation d'un agenda numérique, en Institut Médico-Educatif (IME)/Service d'Education Spéciale et de soins à Domicile (SESSAD) ainsi qu'en famille auprès d'enfants âgés entre 6 et 12 ans avec TSA, permet-elle de favoriser l'accès à de nouvelles activités d'apprentissages, de vie quotidienne ou de loisirs et comment se construit-elle ?

Nous nous rendons une fois par semaine sur le terrain afin de rendre compte de l'usage de l'application par les professionnels auprès de chaque enfant. Les séances ont été filmées. Des entretiens semi-structurés et d'auto-confrontation ont été dirigés chaque mois auprès des encadrants, mais également auprès des parents.

La motivation et le niveau d'expertise de l'encadrant jouent un rôle décisif sur l'intégration du

*Intervenant

†Auteur correspondant: cendrine.mercier@etu.univ-nantes.fr

matériel numérique dans le quotidien de l'enfant. La méthode pédagogique influence la prise en charge et modifie la relation entre les deux acteurs. Le rôle des parents évolue au cours de l'étude : une coéducation plus qu'une coopération avec les professionnels. L'application çATED peut être utilisée en famille, mais uniquement sur des temps ritualisés. L'usage du support numérique semble permettre aux enfants d'augmenter la fréquence d'usage du langage des signes, de les amener progressivement vers une forme d'anticipation et d'autonomie dans les activités d'apprentissage et d'apporter une disponibilité cognitive dans les tâches quotidiennes. Le support est un outil efficace pour répondre parfaitement aux besoins et adaptable en fonction des nouvelles capacités de l'enfant.

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington.

Bruner, J. (1983). Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire. Paris: P.U.F.

Puyjarinet, F. (2011). Perception du temps: aspects théoriques et perspectives cliniques en psychomotricité. *Entretiens de Psychomotricité*, 65–74.

Vygotski, L. S. (1934). *Pensée et langage* (Traduction française F. Sève, 1985). Paris: Edition Sociales.

Pour plus d'information sur le projet çATED-Autisme : <http://www.univ-nantes.fr/espe/cATED-autisme>

Mots-Clés: Autisme, Troubles du Spectre Autistique, Usage du numérique, Agenda, Institut Médico, Educatif, Apprentissages

Gestes professionnels favorisant l'autorégulation lors de la lecture de textes littéraires en CE2

Yann Mercier-Brunel ^{*† 1}

¹ Université d'Orléans – IUFRM Centre Val de Loire – France

Les nouveaux programmes en France (arrêté du 9 novembre 2015) mettent en exergue la notion de tâche complexe, mais à aucun moment en ce qui concerne la lecture. Elle semble se placer uniquement du côté de la production écrite et/ou de la résolution de problème. Notre recherche s'appuie alors sur le fait que la lecture de textes littéraires, en tant que tâche complexe, nécessite des processus d'interprétation bien loin d'une simple procédure linéaire de décodage, processus fondés sur la nécessaire mise en œuvre de formes d'autorégulation : il ne peut s'agir d'une interprétation délirante et débridée, elle doit pouvoir résister à l'intersubjectivité des autres, élèves et enseignant, notamment à partir de ce qui est écrit dans le texte.

La didactique de la lecture a constitué une avancée importante dans la réflexion sur la complexité de l'acte de lecture, mais n'a pas résolu la question de la nature des savoirs que les élèves doivent s'approprier (Daunay, 2007). C'est l'intérêt porté au lecteur qui a permis de mettre au jour la complexité et la créativité de son activité fictionnalisante (Langlade & Fourtanier, 2007), dans une posture de lecteur réel (Bichi, 2010).

Nous faisons l'hypothèse que la compréhension travaillée en classe relève pour une part importante, de la vision de la lecture portée par l'enseignant (Jorro, 1999). Cette vision sous-tend les gestes professionnels qu'il mobilise (Jorro, 2002), observables via les feedbacks résultant des propositions des élèves (Hattie et Timperley, 2007 ; Crahay, 2007).

Dans le cadre du symposium, nous rejoignons l'idée de la nécessité d'aménager les pratiques enseignantes pour permettre aux élèves d'autoréguler leurs interprétations d'un texte littéraire, notamment par la confrontation aux interprétations des autres, pour construire peu à peu des processus intégrant le principe d'intersubjectivité.

Notre seconde hypothèse est donc que les feedbacks de l'enseignants vont plus ou moins favoriser des formes de co- puis d'autorégulation du côté des élèves (Laveault, 2007 ; Zimmerman, 2008).

Nous cherchons à mettre en évidence que la qualité du soutien apporté par l'enseignant à l'élève peut être analysée en fonction de sa capacité à développer l'autorégulation (Cartier, Contant & Janosz, 2012). Nous avons analysé des discussions sur des textes littéraires venant d'être lus dans quatre classes, conduites par quatre enseignants différents avec des élèves de 8-9 ans. Notre recherche vise à caractériser les gestes professionnels des enseignants en analysant linguistiquement et pédagogiquement leurs feedbacks et à les mettre en lien avec la vision de la lecture qui les sous-tend. Dans un second temps, nous avons étudié certains effets de ces feedbacks sur le développement de co- ou d'autorégulation par certains élèves, observables dans leurs pro-

*Intervenant

†Auteur correspondant: yann.mercier-brunel@univ-orleans.fr

pos. Notre objectif est alors de voir s'il existe des liens entre la vision de la lecture portée par l'enseignant et les formes d'autorégulation observables chez les élèves.

Regard réflexif

La question de recherche repose sur une observation récurrente des résultats médiocres aux tests PISA quant aux compétences en lecture des élèves français, malgré les formations nombreuses des enseignants du premier degré.

Il nous semble qu'une part importante du problème vient de pratiques ignorant un certain nombre de principes didactiques quant à l'acte de lire pour un sujet singulier. En effet, l'approche de la compréhension en lecture est souvent réduite à la reconstitution d'un déjà-là (qui correspond d'ailleurs au sens donné au texte par l'enseignant), et non à une tâche complexe de négociation intersubjective entre des processus singuliers et un objet commun. On observe alors généralement une série de questions orales ou écrites plus ou moins fermées dont la "bonne" réponse est ensuite donnée. Pour autant, nous pensons qu'il existe des leviers pour soutenir l'autorégulation par les élèves de leurs processus d'interprétation, et que certains enseignants le font déjà (plus ou moins consciemment) avec succès.

Bibliographie

Bichi, P. (2010). *Le Lecteur Collectif. Geste professionnel et instance didactique au cycle 3*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation non publiée. Université de Toulouse Le Mirail, Toulouse, France.

Cartier, S. C., Contant H. et Janosz. M. (2012). Appropriation de pratiques pédagogiques sur l'apprentissage par la lecture en classe de français du secondaire en milieu défavorisé au Québec. *Repères*, 45, 97-115.

Crahay, M. (2007). Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves : revue critique de la littérature de recherche. In L. Allal (Ed), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp.45-70). Bruxelles : De Boeck Université.

Daunay, B. (2007). Note de Synthèse, Etat des recherches en didactique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 159, 139-189.

Ducrot, O. et Schaeffer, J.-M. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris, France : Seuil.

Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.

Jorro, A. (1999). *Le lecteur interprète*. Paris : PUF.

Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

Langlade, G. & Fourtanier, M.J., (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la littérature. In E. Falardeau et al. (dir.). *Didactique du français, les voies actuelles de la recherche* (pp. 101-124). Québec : Les Presses de l'Université de Laval.

Laveault, D. (2007). De la "régulation" au "réglage" : élaboration d'un modèle d'autoévaluation

des apprentissages. Dans L. Allal (dir.) *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 207-234). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation : Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 166-183.

Mots-Clés: Gestes professionnels, interprétation, lecture littéraire, autorégulation

Accompagner l’alternance à l’université

France Merhane ^{*† 1}

¹ Merhane (FM) – Faculté de psychologie et sciences de l’éducation (FPSE) Université de Genève Bd du Pont d’Arve, 40. CH 1211 Genève 4, Suisse

Le développement des formations en alternance dans les universités renvoie à la problématique de l’apprentissage orienté vers l’agir professionnel versus l’analyse de cet agir. Comment apprendre du et au travail ? Qu’apprendre de l’expérience ? A quelles conditions la remobilisation de celle-ci dans le cadre de dispositifs de formation constitue-t-elle le gage d’un véritable développement professionnel ? En soutien à ce développement, les dispositifs de formation universitaire sollicitent l’écriture réflexive à des fins de professionnalisation, souvent envisagée comme un processus permettant aux individus de construire dans la durée une identité et une compétence professionnelle.

Au-delà des divergences des théories, réflexions et pratiques en matière d’apprentissage en contexte d’alternance, bien des considérations sur les activités d’écriture professionnalisante, dans la littérature que nous avons explorée, se situent dans une approche subjectiviste. L’alternant, dûment accompagné, soutenu par des formes d’évaluation régulatrice et formatrice, est supposé se transformer progressivement en auteur ou en acteur, autonome et réflexif, capable de s’engager dans l’élaboration de ses savoirs en lien avec son action professionnelle. Les fonctions d’accompagnement tant à l’université qu’en entreprise (ou autres organisations) sont alors souvent envisagées sous l’angle rogérien et diverses métaphores sont souvent de mise à leur propos : compagnonnage, tutorat, parrainage, etc.

Si la plupart des études abordant la pédagogie de l’alternance soulignent la fonction formative de l’accompagnement pour aider l’apprenant à développer les dimensions réflexives, nous constatons cependant avec Oudart et Leclercq (2016) que les points de vue des enseignants à son égard restent souvent contrastés. Dans cette perspective, nous proposons dans notre contribution de mieux cibler le rôle de l’accompagnement de l’alternance à l’université, à partir de la mise en place d’un dispositif de recueils de données susceptible de fournir des clés de compréhension sur l’activité d’accompagnement.

Les propositions que nous ferons s’appuieront sur un matériau empirique constitué de six études de cas. Il s’agit de portfolios de développement professionnel réalisés par des étudiants suivant un Master en Formation des Adultes en alternance à l’université de Genève, au terme d’un stage de six mois. Nous nous centrerons notamment sur le dispositif d’accompagnement universitaire du stage, en montrant à quelles conditions il contribue, en interaction avec l’expérience de stage, à l’engagement des sujets dans leur apprentissage.

Mots-Clés: Alternance, accompagnement, apprentissage

*Intervenant

†Auteur correspondant: france.merhan@wanadoo.fr

La pédagogie dans le corps? Spécificités disciplinaires, rapports à la formation et ethos professionnel chez les enseignants en EPS.

Stéphan Mierzejewski * ¹

¹ Mierzejewski – RECIFES (Université d'Artois) – France

Les enseignants en EPS ont la réputation de former, tout à la fois, un groupe "à part" (Clément, 1993; Bret, 2009) et une communauté "à la pointe de la pédagogie". Et de fait, un certain nombre d'indices semblent bien attester de la relation d'affinité marquée qui lie les membres de ce corps d'enseignants particulier au versant pédagogique et éducatif de l'activité enseignante, là où les autres enseignants du secondaire tendent généralement à situer leur raison d'être professionnelle dans la transmission de savoirs disciplinaires dûment formalisés (Isambert-Jamati, 1966 ; Tanguy, 1983). Très suggestive, cette entrée peut toutefois très rapidement faire obstacle à l'analyse si elle reprend à son compte un postulat implicite d'emblée problématique, à savoir que les enseignants en EPS constitueraient en quelque sorte un groupe en soi : un collectif dont les membres seraient dotés de propriétés qui les apparenteraient foncièrement les uns aux autres et les distingueraient tout aussi substantiellement du reste de la population enseignante. Il importe, autrement dit, de se prémunir contre une certaine tendance à naturaliser ce qui est censé caractériser en propre ces professionnels du corps.

Une enquête menée dans l'académie de Lille auprès de 1500 enseignants du secondaire (ANR, Ceraps-Université de Lille 2, 2008) permet à ce titre d'opérer un retour sur ce qui est le plus souvent pris pour acquis, en offrant les moyens statistiques de rapporter un échantillon d'enseignants en éducation physique (n=131) à une population témoin constituée d'enseignants de l'ensemble des autres disciplines. 45% des enseignants en EPS composant l'échantillon sont ainsi tout à fait d'accords avec l'idée selon laquelle l'avenir de l'école passe avant tout par la pédagogie (pour 32% de l'ensemble de leurs collègues des autres disciplines), et ils ne sont en revanche que 20,5% à estimer que cet avenir passe d'abord par l'apprentissage des savoirs fondamentaux (contre 52%). Ils ont aussi été amenés à encadrer des enfants avant d'enseigner dans environ 91% des cas contre 51% de leurs homologues (notamment dans le cadre de colonies de vacances 73%/34%), etc. Poursuivie dans le cadre d'une campagne d'entretiens approfondis, cette recherche conduit à interroger plus avant la manière dont s'articulent les biographies individuelles des enseignants en EPS, les contraintes et potentialités objectivement inscrites dans les postes qu'ils occupent et, enfin, les évolutions de l'institution à même de reconnaître et de développer les dispositions qui assurent les conditions minimales de la reproduction du groupe et de ses valeurs. Un dernier volet de la recherche consiste actuellement à essayer d'éprouver l'impact des traits disciplinaires relevés sur les rapports à la formation et les manières d'entrer dans le métier des néo-enseignants en EPS.

Eléments de bibliographie

Bret D. 2009. Le professeur d'éducation physique et sportive : un enseignant comme les autres ?. Carrefours de l'éducation, n°27, p.117-130.

Chapoulie J.M. 1979. La compétence pédagogique des professeurs comme enjeu de conflits.

*Intervenant

Actes de la recherche en sciences sociales, n°30, p.65-85.

Clément J.P.1993. L'enjeu identitaire, in J.P. Clément, M. Herr (Ed.). L'identité de l'éducation physique scolaire au XX Siècle entre l'école et le sport. Clermont-Ferrand : AFRAPS, p.13-25.

Isambert-Jamati V. 1966. La rigidité d'une institution : structure scolaire et systèmes de valeurs. Revue française de sociologie, 7-3, p.306-324.

Tanguy L. 1983. Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France. Revue française de sociologie, 24-2, p.227-254.

Regard réflexif sur la question de recherche en sélectionnant l'une des interrogations évoquées dans le thème transversal du congrès. Enoncer le type d'interrogation qui sera traitée dans le cadre de la communication (100 à 500 signes).

L'interrogation sur les spécificités de la position d'enseignant en EPS dans le système d'enseignement français s'appuie sur un matériau comparatif qui fonde l'assise statistique de la recherche. Ce matériau offre, par-là même, le support d'une relecture serrée de la littérature et d'une réflexion sur la progression du débat scientifique en sociologie de l'éducation physique (qui peine souvent à se déprendre de l'impensé compris dans la figure du "prof de gym").

Mots-Clés: Sociologie, Spécificités/hiérarchies disciplinaires, Enseignement secondaire, Enseignants en Education Physique et Sportive, Ethos professionnel/éducatif.

Une histoire pluraliste du Québec est-elle pensable ?

Sabrina Moisan ^{*† 1}, Johanne Lebrun^{‡ 1}

¹ Université de Sherbrooke – 2500 boul. de l'Université, Sherbrooke, Québec J1K 2R1, Canada, Canada

La province de Québec souscrit à un modèle de vie commune basé sur l'interculturalisme duquel l'école est partie prenante (McAndrew, 2001). Dans le contexte de l'enseignement de l'histoire au secondaire, cet idéal pourrait se construire par la compréhension mutuelle des divers groupes sociaux et culturels s'étant côtoyés, opposés ou tolérés dans le temps au Québec et au Canada (Pagé, 1995; Wills, 2015). Or, une telle vision plurielle de l'histoire nationale est peu valorisée et difficilement pensable. En effet, cette voie de passage vers l'avenir collectif n'est pas sans poser de problème au cours d'histoire nationale, qui est largement déterminé par la mémoire des Québécois francophones, qui est, elle, centrée, comme toute mémoire collective, sur les éléments de continuité et d'homogénéité du groupe majoritaire (Létourneau, 2014; Létourneau et al., 2015).

Nous proposons, dans cette communication, de scruter le poids que la mémoire collective a fait peser sur la conception d'un enseignement pluraliste de l'histoire nationale (tantôt du Canada français, tantôt du Québec) de 1840 à nos jours. Nous nous arrêterons au contexte historique dans lequel cette mémoire collective a pris forme, puis nous analyserons la manière dont les programmes et autres rapports sur l'enseignement de l'histoire ont considéré le pluralisme. Les liens entre la mémoire, la transformation de la société et la conception de l'histoire nationale seront ainsi mis en lumière. Nous croyons que cet examen permettra de mieux comprendre la façon dont la société québécoise pense son passé et ses cours d'histoire.

Mots-clés : diversité ; enseignement de l'histoire ; mémoire collective ; histoire pluraliste

Références :

Létourneau, Jocelyn. (2014). Je me souviens ? Le passé du Québec dans la conscience historique de sa jeunesse, Québec, Fides.

Létourneau, Jocelyn, Claire Cousson, Lucie Daigneault, Johanne Daigle (2015). " Le mur des représentations : images emblématiques et inconfortables du passé québécois ", dans Histoire sociale/Social History, No. 97, p. 497-548.

McAndrew, Marie. (2001). Immigration et diversité à l'école, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

Pagé, Michel. (1995). " Un enseignement pluraliste de l'histoire aux clientèles scolaires pluri-ethniques", Éducation et francophonie, vol. 23, no. 1, p. 35-40.

Wills, John S. (2001). "Missing in Interaction: Diversity, Narrative, and Critical Multicultural

*Intervenant

†Auteur correspondant: sabrina.moisan@usherbrooke.ca

‡Auteur correspondant: johanne.lebrun@usherbrooke.fr

Social Studies”, *Theory & Research in Social Education*, 29:1, 43-64.

Mots-Clés: diversité, enseignement de l’histoire, mémoire collective, histoire pluraliste

L'enfance à l'Ecole

Salim Mokaddem * ¹

¹ Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur l'éducation et la formation (Lirdef EA 3749) –
Université de Montpellier – Faculté d'Education/ ESPé du Languedoc Roussillon2, place Marcel
Godechot F-34090 Montpellier, France

Nous voudrions analyser de façon généalogique les conceptions de l'Ecole actuelle en matière de biopolitique de l'enfance. En effet, l'institution scolaire, comme les autres institutions que sont les établissements sanitaires et sociaux, les écoles religieuses, ou les Ecoles de police et/ou de formation militaire, produit des logiques de subjectivation qui visent à "construire" des élèves en vue d'en faire des citoyens et de reconfigurer l'enfance en eux afin qu'elle ne vienne pas empêcher ces processus de fabrication savante des compétences scolaires. Dans le cadre de l'Ecole française, très marquée par des réformes successives entraînant à chaque fois des définitions nouvelles de la formation, du métier d'enseignant, des liens avec les familles et des conceptions spécifiques des liens entre savoirs, savoir-faire, enfant/élève, famille et institution scolaire, surtout après les réformes éducatives de 1989 (portant création des IUFM devenus depuis ESPé) et de 2013 (refondation de l'Ecole), les normes et les évaluations critériées déterminent d'autres représentations de l'enfance et des liens qu'elle a avec le savoir. Il semble que la convocation de la rationalité politique au sein de la refonte éducative et des réformes de la formation des enseignant-e-s entraînent une autre manière de penser la petite enfance, l'enfance, l'adolescence, le langage de l'adulte dans l'Ecole et les finalités des savoirs, des pratiques, des manières de vivre l'enfant au sein de l'institution scolaire. Nous voudrions étudier de près les discours de la refondation de 2013 afin de faire l'archéologie de cette biopolitique de l'enfance qui détermine un type de pédagogie qui est à la fois une philosophie des valeurs de l'Ecole républicaine (avec une insistance mise sur les questions de laïcité, des droits et des libertés dans les Ecoles) et une politique de subjectivation visant à normaliser l'enfance dans le cadre d'une conception prescriptive et axiologique de l'enfance.

Notre question de recherche porte donc sur l'archéologie de l'enfance aujourd'hui : comment l'Ecole politise l'enfance et détermine un rapport à des normes qui énoncent la bonne ou la mauvaise éducation? Les effets dans le champ juridique, social, économique, et au sens large, dans l'épistémé (Foucault) sont multiples et croisés : notre méthodologie consistera à analyser les acteurs et les champs scientifiques convoqués pour normaliser et définir les "vérités" de l'enfant et de l'enfance, autant que les discours régulant les pratiques professionnelles du corps enseignant et les injonctions psychopédagogiques et institutionnelles faites aux familles pour "co-éduquer" et donc souscrire au projet d'éducation nationale républicain propre au système éducatif français. Les résultats attendus sont de déterminer l'archéologie de notre regard et de nos discours sur l'enfance aujourd'hui, avec le retour dialectique escompté consistant à mieux saisir la singularité de nos savoirs et de nos connaissances sur l'enfant, la famille, l'anthropologie de l'éducation à l'époque du numérique, du post-modernisme et des sociétés globalisées "ouvertes" sur la confrontation des évaluations internationales et la compétition sans appel entre systèmes éducatifs et gouvernances multiples.

Le regard réflexif portera sur les significations qui sont données à ce jour à l'acte éducatif (analyse des socles communs de connaissances, de compétences, de culture, dans les programmes réformés), sur la place des droits et des codes divers dans l'Ecole (charte de la laïcité, code de l'éducation, déontologies diverses, enseignement de la morale laïque et de l'éducation civique,

*Intervenant

projets éducatifs territoriaux, acteurs associatifs et partenariats éducatifs et culturels) et, tout particulièrement, sur la signification éthique de l'acte éducatif au vu des processus de subjectivation et de normalisation mis en place par les réformes éducatives successives (loi sur le handicap pour une école inclusive, place des parents, rôles des pédagogies actives, paradigmes des modèles éducatifs).

Nous voudrions ainsi montrer, de manière réflexive et critique (au sens d'un exercice de la raison appliquée dans tous les domaines du secteur éducatif), que le sens de l'Ecole ne réside plus dans la transmission des valeurs cristallisées dans le moment historique de la République des hussards noirs (la troisième république de Ferry), encore moins dans le rappel autant historique que politique aux valeurs portées par les politiques révolutionnaires et les philosophies des Lumières (Rousseau, Condorcet, entre autres), mais, que se dessinent à la fois une technostucture oublieuse de l'histoire conflictuelle des valeurs qu'elle porte et, d'autre part, une biopolitique de l'enfance et de la vie familiale visant à accrocher l'enfance à un ensemble de déterminations extra ou méta-pédagogiques relevant de champs divers (économie de marché, sciences cognitives, conflits socio-religieux) qu'il faut justement préciser, cartographier, définir, pour savoir quelles sont nos théories et nos pratiques de l'enfant. De fait, l'enfant est soumis à une normativité totale et à un ensemble d'injonctions qui en font un réceptacle de pratiques et d'enjeux qui sont exorbitants à nos savoirs pédagogiques, au sens précis du terme. Répondre donc à la question de savoir si l'enfant de l'Ecole est une construction historique nouvelle depuis la rationalisation séculière de l'institution scolaire et/ou si l'enfance légitime les pratiques éducatives actuelles et en est le produit plus ou moins conscient requiert donc qu'on interroge le rapport que nous entretenons avec elle dans nos systèmes de vérités et dans nos constructions/constitutions de connaissances. Michel Foucault, *Surveiller et punir*, Gallimard, 1975 ; id., *La société punitive*. Cours au collège de France. 1972-1973, éd. EHESS/Gallimard/Seuil, 2013 ; Pierre Macherey, *De Canguilhem à Foucault. La force des normes*, éd. La Fabrique, 2009 ; Abdelmalek Sayad, *L'Ecole et les enfants de l'immigration*, Seuil, 2015 ; Ruwen Ogien, *La guerre aux pauvres commence à l'Ecole*, éd. Grasset et Fasquelle, 2013 ;

Mots-Clés: Enfant, enfance, raison, libertés, droits, éducation, éthique, savoirs, savoir, être, vérités, souci de soi, subjectivation

Introduction expérimentale de l'apprentissage par alternance comme mode de modernisation des métiers du secteur artisanal au Niger

Salim Mokaddem * ¹, Moumouni Mamoudou *

¹ Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur l'éducation et la formation (Lirdef EA 3749) – Université de Montpellier – Faculté d'Education/ ESPé du Languedoc Roussillon2, place Marcel Godechot F-34090 Montpellier, France

Comme dans beaucoup de pays subsahariens, l'apprentissage revêt une spécificité particulière au Niger, comparativement à l'offre européenne de formation diversifiée dont les plus significatives sont : l'apprentissage par ou en alternance dans le système français ou système dual allemand et Suisse qu'on retrouve également dans les pays anglo-saxons. En effet, au Niger, tant en milieu urbain que rural, l'apprentissage d'un métier, notamment dans le secteur informel, se fait "sur le tas" et se déroule encore dans une tradition ancestrale et coutumière. Ainsi, l'apprenti est confié au maître d'apprentissage par une tierce personne ou son parent sur la base de la simple confiance mutuelle. Il apprend le métier par observation et l'apprenti écoute en reproduisant de manière mécanique les gestes de son patron censé disposé de moyens techniques, de compétences professionnelles et pédagogiques spécifiques même si elles sont souvent limitées. Lorsqu'il s'agit d'un métier dit de caste, et cela est valable encore de nos jours, seuls les jeunes issus du clan "casté" sont autorisés à rentrer en apprentissage dans le métier (exemple, la forge, la maroquinerie, le tissage, etc.). D'autres métiers introduits lors de la colonisation accueillent les jeunes de toutes les familles qui négocient une place d'apprentissage chez un patron, (maçonnerie, électricité, mécanique, etc.). Généralement analphabète, l'apprenti nigérien commence son itinéraire d'apprentissage à un âge se situant entre 7 à 8 ans auprès de son parent artisan ou un patron et évolue quasiment dans le secteur informel de production de biens et de services. Ce type de formation traditionnelle ne peut guère intégrer les exigences de la modernité industrielle et technologique ; dans notre ère nouvelle de techniques numérisées et de technologies multiples autant que diversifiées, la formation est un atout et un défi pour les pays en voie de développement mais pas seulement pour eux, comme le montrent les intérêts croissants des pays occidentaux pour la formation professionnelle, et spécialement dans l'Université. En raison de la situation ci-dessus décrite relative aux formations dispensées à travers les ateliers et sur les chantiers, et au regard de la forte contribution de l'artisanat au PIB du Niger, qui est de plus de 24%, deuxième contribution à l'économie nationale nigérienne, après celle de l'agriculture, qui apporte de 41% à 43% au PIB du Niger, selon les années de bonne pluviométrie (indications mentionnées dans le Plan de Développement Économique et Social, 2012-2015), une forte attention est donnée au secteur de la formation professionnelle par alternance. Les pouvoirs publics ont donc décidé depuis 1999 d'amorcer un développement du secteur à travers la modernisation de l'apprentissage par le biais d'un apprentissage mieux structuré et pris en charge de manière spécifique et adaptée. Ainsi, le gouvernement a jeté les bases juridiques nouvelles dans le monde du travail, de la formation et de la professionnalisation par l'apprentissage par alternance afin de faciliter l'accès faciliter les financements du secteur pour favoriser davantage la création des PME et PMI au Niger. Contribuer à la modernisation de l'apprentissage des métiers par le biais d'un choix de type d'apprentissage adapté au contexte nigérien, produire et développer l'apprentissage par des

*Intervenant

choix judicieux de supports didactiques, la production d'outils d'accompagnement spécifiques, la diffusion de méthodes et de techniques pédagogiques appropriées et valider des processus de certifications spécifiques en vue d'une reconnaissance sociale des artisans, tels sont les attendus de notre recherche et les réponses pratiques que nous visons à travers nos démarches théoriques, nos enquêtes de terrain et la prise en compte des avancées pédagogiques et didactiques dans le champ de la formation professionnelle et technique. Nous essaierons de répondre à la problématique suivante :

Comment, et avec les moyens dont dispose le Niger et ses partenaires, peut-on amener l'apprentissage traditionnel à se moderniser selon les standards des sociétés industrielles globalisées? Et nous nous demanderons alors quel type de partenariat doit être mis en place dans le cadre de notre expérimentation en matière de formation professionnelle? Pour cela, nous ferons une revue de la littérature dans le secteur et établirons les modèles discutés par les experts du champ. Cette partie traitera, des types d'apprentissage dispensés en Europe et nous les comparerons au modèle nigérien, en analysant les forces, faiblesses et atouts de chacun des systèmes afin de présenter les résultats provisoires de nos enquêtes sur le terrain. Le modèle nigérien peut-il s'appeler " formation par alternance " par rapport aux standards internationaux actuels? Quels sont les effets induits par cette expérimentation dans le secteur, notamment, les acteurs et les bénéficiaires (une enquête de terrain est en cours d'exploitation) ? Nous présenterons alors le film sur l'apprentissage au Niger en vue de bien faire comprendre le contexte local, national, régional, tant culturel que politique, au sens large, et afin de mettre en perspective les hypothèses de recherche et les solutions qui seront émises.

ARTS < < TOURISTIQUES > > en AFRIQUE et CONSOMMATEURS OCCIDENTAUX, le cas de l'Artisanat d'Arts du Niger, AUDREY BOUCKSON, 2009.

L'éducation permanente, "L'alternance , au-delà du discours", parution n°190-2012-1

Ibid., "L'alternance :du discours à l'épreuve", parution n°193-2012-4

Mots-Clés: artisanat, alternance, formation duale, apprentissage, éducation technique, éducation professionnelle, Niger, Allemagne, France

L'enseignement des Arts Visuels dans les écoles au Chili. Un regard porté sur la réalité artistique au premier cycle.

Maciel Morales Aceiton * ¹, Sandra Jhean Larose ¹

¹ université Paris 5 Descartes Sorbonne – Université Paris V - Paris Descartes – France

Ce travail interroge l'enseignement des arts visuels dans les écoles chiliennes au premier cycle. Dans un premier temps, nous nous concentrons sur l'aspect institutionnel de l'éducation en mettant l'accent sur une recherche bibliographique à propos des politiques publiques, du contexte social et sur l'analyse du système éducatif chilien et son programme d'étude. Dans un deuxième temps, nous analysons les discours de professeurs des écoles recueillis à partir d'entretiens semi-directifs réalisés entre mars 2013 et mai 2015. Afin d'approfondir ce sujet, nous nous demanderons quelle est la place de l'éducation artistique dans le projet éducatif institutionnel chilien. Dans ce contexte, nous poserons les questions suivantes: Dans quelle mesure observe-t-on une " non-valorisation " de la discipline artistique dans les écoles au Chili ? De quelle manière se manifeste cette dévalorisation ? Et pourquoi se produit-elle?

Dans une publication du CEPPE1, ORBETA2 expose une étude reposant sur des expériences comparatives entre différents contextes éducatifs. D'après cette recherche, on peut conclure que les performances académiques des élèves sont influencées par les contextes éducatifs, qui délivrent une formation artistique de plus ou moins bonne qualité. Dans la lignée de ces travaux, on s'interroge s'il existe des différences entre les écoles privées vs les écoles publiques dans les classes d'arts. Quelles sont les différences identifiables ? De quelle manière le type d'école (public vs privé) influence-t-il le développement de la discipline artistique ? La transmission de contenus dans la discipline artistique est-elle déterminée principalement par le type d'école ou par le type de professeur (généraliste vs spécialiste) ?. Jimenez, Aguirre, Pimentel (2009) expliquent dans leur étude que l'apprentissage et l'expérience de l'art dans les écoles et à l'extérieur renvoient à des stratégies impliquées dans la construction de citoyens. Dans quelle mesure l'art peut-il être envisagé comme un élément important dans le développement des élèves ? Comment pouvons-nous créer un espace plus réflexif et plus interactif pour atteindre un apprentissage plus riche et diversifié ?

Cobos-Bustamante (2012) mène une recherche portant sur l'éducation artistique au Chili auprès de 145 enseignants interrogés : 34% sont des professeurs spécialistes ou licenciés en arts, 15% sont de licenciés en arts et 51% sont des professionnels de l'éducation sans spécialité. Dans les écoles privées, 48% des professeurs sont des spécialistes ou licenciés en arts, 20% sont des licenciés en arts et 33% sont des professionnels de l'éducation sans spécialité. Dans les écoles subventionnées, la réalité est la suivante : 38% des professeurs sont spécialistes ou licenciés en arts, 15% sont des licenciés en arts et 46% sont des professionnels de l'éducation sans spécialité. Dans l'éducation publique, la plupart des professeurs d'arts visuels, (79%) sont, des professionnels de l'éducation sans spécialité, 17% sont des licenciés en arts et seulement 14% sont des professeurs spécialistes ou licenciés en arts. Près de 80% des professeurs qui travaillent dans les écoles publiques n'ont pas reçu de formation en arts.

*Intervenant

Nous constatons donc que dans l'éducation artistique au Chili divers éléments participent et déterminent sa nature et son enseignement dans les écoles. En conséquence, nous formulons les hypothèses suivantes :

(i) La mise en valeur de l'éducation artistique facilite le développement de la pensée critique des élèves futurs citoyens (ii) Dans les écoles chiliennes, il existe une dévalorisation de la discipline d'arts visuels (iii) La façon de transmettre les contenus des arts visuels varie en fonction du type d'établissements (public, subventionné et privé) (iv) La façon de transmettre les contenus des arts visuels varie en fonction du type de professeur (spécialiste, généraliste).

Cette communication s'inscrit dans le cadre de notre thèse en Sciences de l'éducation à l'Université Paris 5 Descartes-Sorbonne. Elle repose sur une enquête de terrain de type qualitatif, des observations de classes et des entretiens semi-directifs réalisés auprès de professeurs au Chili. La population étudiée correspond aux enseignants des écoles primaires appartenant aux écoles publiques, particulier-subventionné³ et privés de Santiago du Chili. Ces professeurs se divisent entre professeurs généralistes et professeur spécialistes. Dans cette communication, nous présenterons les premiers résultats de notre recherche.

Dans le contexte social chilien (dictature, éducation privatisée, réformes du curriculum, diminution des heures pour la discipline artistique), il nous semble pertinent et fondamental en tant que citoyenne, ancienne étudiante aux beaux-arts et professeur d'arts au sein d'établissements chiliens de nous interroger sur l'enseignement de cette discipline à l'école.

¹Centre d'études des politiques et des pratiques en éducation.

²Docteur en Sciences de l'Éducation et Licencié en Esthétique. Université Catholique du Chili. Professeur des Universités.

³Les écoles particuliers-subventionnés correspondent aux établissements créés après 1980. Ces établissements concilient la double condition de développer de façon privée l'administration de l'école et d'être reconnu comme "Coopérateurs de la mission éducative de l'État", leurs ressources proviennent principalement de l'État et secondairement des parents "financement partagé". (Almonacid 2001).

Références bibliographiques

Acaso, María (2009). *La Educación Artística no son Manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura Visual*. Madrid, Catarata.

Dubet, François. (1999). *Pourquoi changer l'école ?, conversation pour demain*, no15, Paris, Textuel.

Eisner, Elliot (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona, Paidós.

Mots-Clés: Éducation, arts visuels, programmes d'études, curriculum.

Les enjeux contemporains des relations entre professionnels de l'éducation et professionnels du soin

Stanislas Morel ^{*† 1}

¹ Education, cultures, politiques – Université Jean Monnet - Saint-Etienne – France

On assiste actuellement à une multiplication des interventions des spécialistes de l'univers médico-psychologique sur des questions scolaires (Morel, 2014). Cette relation entre spécialistes médico-psychologiques et professionnels de l'enseignement n'est pas nouvelle : comme l'ont montré de nombreux travaux, elle se développe dès la deuxième moitié du XIX^e siècle (Pinell et Zafiroopoulos, 1983). Néanmoins, les modalités de la rencontre entre ces deux univers professionnels se sont transformées.

L'objectif de cette communication est d'établir les coordonnées actuelles de la rencontre entre professionnels de l'éducation et professionnels du soin sur les questions d'apprentissages scolaires, envisageant cette rencontre à la fois comme une médicalisation des questions scolaires et une "scolarisation" des questions médicales.

Nous nous placerons donc d'abord du côté des professionnels du soin, nous demandant quelles questions les différents professionnels du soin se posent à propos des apprentissages (Dehaene, 2007 ; INSERM, 2007), scolaires, quelles perspectives thérapeutiques et pédagogiques (Boismare, 2008 ; Dehaene ; 2011 ; Ecalle, Magnan et Ramus, 2007) ils leur associent et comment ils perçoivent l'action des spécialistes de l'éducation (Woollven, 2015). Evitant de considérer cet univers du soin comme un ensemble homogène, nous analyserons également les concurrences actuelles au sein même de l'univers médico-psychologique sur l'interprétation et le traitement de la difficulté scolaire.

L'enjeu de cette communication sera également d'interroger les effets de ce renouvellement et de ce développement des approches médico-psychologiques des problèmes d'apprentissage sur les relations entre professionnels du soin et professionnels de l'éducation. En quoi les approches contemporaines des problèmes d'apprentissage par les professionnels du soin invitent-elles les professionnels de l'éducation et les chercheurs en éducation à transformer leurs questionnements sur l'apprentissage scolaire et sur la place des professionnels du soin dans cet apprentissage ?

Références bibliographiques

Boismare Serge (2008), *Ces enfants empêchés de penser*, Paris, Dunod.

Dehaene Stanislas (2007), *Les neurones de la lecture*, Paris, Odile Jacob.

Dehaene Stanislas (2011), *Apprendre à lire*, Paris, Odile Jacob.

Écalle, Jean, Magnan, A., & Ramus, Frank. (2007). " L'apprentissage de la lecture et ses

*Intervenant

†Auteur correspondant: stanislasmorel@univ-st-etienne.fr

troubles ”, in S. Ionescu & A. Blanchet (Eds.), Nouveau cours de psychologie. Psychologie du développement et de l'éducation (Vol. coordonné par J. Lautrey). Paris, PUF.

INSERM (2007) Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie : Bilan des données scientifiques, Rapport de l'INSERM.

Morel Stanislas (2014), La médicalisation de l'échec scolaire, Paris, La Dispute.

Pinell Patrice et Zafiropoulos Markos (1983), Un siècle d'échecs scolaires, Paris, Les Editions ouvrières.

Vernhes Stéphanie, Combres Laurent et Savournin Florence (2014), ” Symptôme dyslexique et clinique du sujet ”, L'évolution psychiatrique, n°79.

Woollven Marianne (2015), ” L'orthophonie et les troubles du langage écrit : une profession de santé face à l'école ”, Revue française de pédagogie, n°190.

Mots-Clés: profession, médecine, psychologie, thérapeutes

Qu'est-ce que ce que l'on cherche en faisant de la recherche ? Esquisse sur les mobilisations identitaires et transformatrices de chercheurs en sciences de l'éducation

Geneviève Mottet * ¹

¹ Université de Genève (FPSE, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation) – Unimail, Bvd du Pont d'Arve 6, 1205, Genève, Suisse

Résumé

Cette communication se propose de mettre en évidence les axes de recherche des chercheurs et chercheuses en sciences de l'éducation en Suisse, ainsi que la manière dont des experts expriment leurs mobilisations à investiguer sur les questions éducatives. Nous nous intéressons aux enjeux de mobilisations et aux choix effectués dans les manières d'opérer en tant que chercheur-e-s dans le domaine de l'éducation. Comment des acteurs – qui occupent des positions et fonctions différentes, partagent des préoccupations et centres d'intérêt divers – investissent-ils les enjeux liés à l'école ? L'intention sous-jacente de ceux-ci est-elle d'accompagner les politiques et tout acteur-clef dans leurs réflexions sur les changements effectifs à opérer au sein du système ? Qu'est-ce qui motive le choix de l'enquête ? Qu'est-ce qui occasionne l'inscription militante ou la mobilisation politique ? S'agit-il pour les chercheurs et chercheuses de "prescrire" ou de "décrire" (Bourdieu, 1981) ?

Ces différentes questions sont le fil rouge de notre présentation. Nous tenterons d'y répondre à partir de résultats de deux enquêtes empiriques que nous avons menées.

D'une part, nous développerons notre présentation à partir des investigations menées par des postdoctorants en sciences de l'éducation (thématiques, publics observés, méthodologies employées, etc.). En ce sens, nous verrons ce sur quoi les chercheurs et chercheuses en éducation en Suisse ont travaillé dans le cadre de leur thèse, et sur quels objets ils travaillent actuellement. Notre propos se fonde sur l'analyse d'une centaine de questionnaires remplis par des postdoctorant-e-s en sciences de l'éducation ayant effectué leur thèse en Suisse entre les années 2009 et 2014 (Mottet, 2016).

D'autre part, nous questionnerons les mobilisations de chercheurs en éducation sur la manière dont ils réfléchissent à leur rôle et à leurs mobilisations à agir sur le système politique. Nos propos s'appuient ici sur une analyse documentaire effectuée dans le cadre de notre recherche doctorale portant sur le travail d'acteurs (notamment le "couple" chercheurs et politiques) engagés dans la fabrique d'une école de la diversité (Mottet, 2013).

Références bibliographiques

Bourdieu, P. (1981). Décrire et prescrire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 38, 69-73.

*Intervenant

Duru-Bellat, M. (1999). La sociologie des inégalités sociales à l'école, entre " engagement et distanciation ". In Meuret Denis (Éd.), *La justice du système éducatif* (pp. 21-36). Bruxelles : De Boeck.

Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2001). Les sciences de l'éducation en Suisse. Analyse de l'évolution d'une discipline et définition de perspectives. Conseil Suisse de la Science et de la Technologie.

Isambert-Jamati, V. (2003). Note critique sur Poupeau F. 2003 " Une sociologie d'État. L'école et ses experts en France ". *Revue française de pédagogie*, 145, 137-140.

Kaluszynski, M. & Payre, R. (dir.) (2013). *Savoirs de gouvernement, circulations, traductions, réceptions*. Paris : Economica,

Leclercq, V. (2008). Docteur-e-s et doctorants en sciences de l'éducation : entre trajectoires professionnelles et préoccupations scientifiques. *Recherches & éducations* [en ligne].

Malet, R. (2009). Former, réformer, transformer la main-d'œuvre enseignante ? Politiques comparées et expériences croisées anglo-américaines. *Éducation et Sociétés*, 23, 91-122.

Mottet G. (2016). *Les postdoctorant-e-s en sciences de l'éducation en Suisse. Enquête sur des trajectoires professionnelles et des (in)satisfactions personnelles*. Recherche réalisée sur mandat de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales (ASSH/SAGW), de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE), de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE), et de l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE), Genève : FPSE.

Mottet, G. (2013). A l' "Ecole de la diversité". Enquête sur la fabrique d'une politique éducative. Thèse en sciences de l'éducation, Université de Genève.

Plaisance, E. & Vergnaud, G. (2012). *Les sciences de l'éducation*. Ed. La Découverte.

Poupeau, F. (2003). *Une sociologie d'État. L'école et ses experts en France*. Paris : Éd. Raisons d'agir.

Sapiro, (G.), " Modèles d'intervention politique des intellectuels. Le cas français ", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1(176-177), 2009, p. 8-31.

Topalov, C. (Dir.). (1999). *Laboratoires du nouveau siècle : la nébuleuse réformatrice et ses réseaux en France (1880-1914)*. Paris : EHESS.

Van Zanten, A. (2008). Régulation et rôle de la connaissance dans le champ éducatif en France : du monopole à l'externalisation de l'expertise ? *Sociologie et sociétés*, 40(1), 69-92.

Liens avec le thème du colloque :

Cette communication s'inscrit pleinement dans la thématique centrale du congrès de l'AREF ; soit à quelles questions cherchons-nous réponses ? Nous nous situons peut-être plus spécifiquement dans la démarche visant à comprendre les démarches des chercheur-e-s de mettre en contexte leurs mobilisations en questionnant le contexte sociétal et les conditions de travail des chercheur-e-s en sciences de l'éducation (disciplines, réseaux d'interactions, publications, etc.).

Mots-Clés: recherche, chercheurs, sciences de l'éducation, mobilisations, identités

La violence intrafamiliale : de l'espace privé au forum virtuel

Hakima Mounir ^{*† 1}

¹ Lirtes, université Paris-Est Créteil (Upec) – Université Paris Créteil – France

Cette communication se propose d'aborder les technologies numériques à la fois comme espace d'enquête possible pour les chercheurs, et comme lieu d'expression de " plaintes " de la part des filles, en l'occurrence maghrébines, à l'égard des violences qui leur sont faites par leurs mères. Les forums d'Internet sont en effet un lieu d'expression qui échappe au contrôle parental, et peut contribuer de ce fait à discuter entre adolescentes de ce qui se passe chez elles, faisant figure à la fois d'échappatoire et d'espace d'échange de conseils, et sur ce qui est " bien " ou " mal ".

Dans la plupart des cas des violences faites aux femmes, l'auteur est un homme (Jaspard, 2000). Si les femmes sont encore et toujours les premières victimes des violences conjugales, paradoxalement, elles n'échappent pas à l'expression et à la pratique de la violence. Dans cette communication, il sera question des violences *intra-genre*, des mères à l'égard de leurs filles au sein des familles marocaines vivant en France. Il s'agit d'une recherche en cours de type exploratoire, portant sur des témoignages de jeunes filles postés sur le site internet " *Bladi.net* ".

Nous nous intéressons plus particulièrement aux violences verbales et symboliques qui posent des problèmes délicats sur le plan de l'objectivation, car elles sont à la fois les plus fréquentes parmi toutes les formes de violences, mais aussi très peu ciblées par les politiques et les dispositifs qui cherchent à combattre ces violences (Tribalat, 1995 ; Hamel, 2012). On pense en effet généralement qu'elles ne laissent pas de trace apparente comme le font les violences physiques.

Ce phénomène de violence *intra-genre*, reste peu étudié, méconnu, ignoré et honteusement cachée par les jeunes filles et par leurs familles. Les études et les travaux des féministes qui ont beaucoup contribué à la visibilité et à la théorisation des violences conjugales s'intéressent généralement à la domination masculine et mettent très rarement le focus sur la domination des femmes par des femmes. Des travaux émanant particulièrement des historiennes mentionnent d'ailleurs que les féministes ont constitué en tabou la violence des femmes (Gordon, 1992 ; Dauphin et Farge, 1997).

L'analyse des échanges postés sur le forum " *Bladi.net* " entre 2010 et 2015 nous a paru intéressante et originale dans la mesure où ces échanges mettent en interaction des filles concernées par la question de la violence dans un contexte où elles n'ont pas à soutenir un face à face souvent perçu comme difficile et culpabilisant avec leurs familles. Ces échanges nous renseignent que le choix du forum " *Bladi.net* " est révélateur d'une résolution de rester " *entre soi* ", de " *laver le linge sale en communauté* " pour parler des violences exercées par les mères à des " *compatriotes* " pour les prendre à témoin de cette violence.

Nous reviendrons tout d'abord sur l'usage du forum comme terrain d'enquête, un " cyberterrain ", et sur notre propre participation aux discussions, dans lesquelles nous intervenons comme l'une des contributrices parmi d'autres du forum. On abordera donc le forum virtuel comme terrain d'étude sociologique de la violence, sa légitimité " scientifique ", ses apports et ses limites.

*Intervenant

†Auteur correspondant: amounir@u-pec.fr

Nous décrivons ensuite comment les jeunes filles victimes utilisent le forum et exposent les faits des violences et les souffrances engendrées. Puis nous verrons les réactions et les attitudes des participantes au forum, pour conclure sur ses apports comme " espace d'agir " et de construction de " raisons d'agir ", contre la violence des mères.

Les premiers résultats nous semblent offrir des perspectives en matière de nouvelles pratiques d'interventions sociales.

Dauphin, C. et Farge, A. (dir.) (1997). *De la violence et des femmes*. Paris : A.Michel.

Gordon, L. (1992). Violence par inceste, Etats Unis XIX siècle ", *Projets féministes*, 1992, n°1 68-79.

Hamel, C. (2012). *Violences et rapports de genre : Contextes et conséquences des violences subies par les femmes et les hommes*. Paris : INED.

Jaspard, M. et al. (2000). *Les violences envers les femmes en France. Une enquête nationale*. Paris : La Documentation Française.

Tribalat, M. (1995). *Faire France*. Paris : Editions La Découverte.

Mots-Clés: forum, violences inter, genres, mères, filles

L'activité d'un enseignant d'EPS pour maintenir l'engagement d'élèves à risque de décrochage scolaire : étude de cas

Jacques Méard ^{*† 1}

¹ Laboratoire sur l'accrochage scolaire et les alliances éducatives (LASALé) – Suisse

Résumé

Dans les pays développés, l'insertion sociale et professionnelle des jeunes est fortement corrélée à leur niveau de qualification, ce qui fait de leur persistance dans les cursus scolaires un enjeu social important. Or, la persistance ou le décrochage scolaire trouve son origine dans l'environnement de la classe. En EPS, les dynamiques d'engagement-désengagement qui sous-tendent ce processus semblent impactées par la nature des interactions avec les autres élèves (Méard, 2013) et avec l'enseignant (Petiot, Desbien & Visioli, 2014). La littérature met notamment en avant chez ce dernier la fréquence des feedbacks positifs et l'empathie en vue de motiver l'activité des élèves par des buts de maîtrise.

Dans le cadre d'un programme de recherche, une étude a été menée en France auprès de quatre enseignants de collège confrontés à des élèves à risque de décrochage scolaire, afin d'analyser l'impact de l'activité de ces élèves en classe sur l'activité de l'enseignant et les moyens mis en œuvre par celui-ci. Une démarche en clinique de l'activité (Clot, 2008) a été mise en œuvre selon une boucle répétée deux fois avec chaque enseignant sur une période de 14 mois (observation et enregistrement vidéo, auto-confrontation simple, puis croisée enfin un retour au collectif). Les matériaux ont été traités à partir de marqueurs et d'indicateurs de développement qui ont permis de déterminer les options successives adoptées par les enseignants, au travers de l'évolution de leur efficience et du sens qu'ils donnaient à ces situations (Bruno, 2015).

Les résultats relatifs à l'activité de l'enseignant d'EPS soulignent lors de la première boucle une forte empathie de sa part vis-à-vis de ces élèves " fragiles ". Cela le conduit notamment à assumer des différences de traitement (attention privilégiée, tolérance aux déviations, ...). Son motif prioritaire est alors " l'acceptation mutuelle " entre élèves (sens). Néanmoins, ces situations produisent chez lui des dilemmes. Progressivement, il portera une attention sur l'activité des autres élèves qui s'améliorera au point qu'au cours de la deuxième boucle, elle deviendra peu à peu un instrument pour jouer sur l'engagement des élèves à risque (aide à l'apprentissage entre élèves, ...), tout en " éduquant tout le monde " (comme dans les aménagements apportés aux élèves en situation de handicap qui finissent par servir d'outils en direction des élèves valides). L'activité des élèves à risque de décrochage passe du statut d'objet puis d'instrument puis d'objet, selon un processus qui déplace le sens de l'activité de l'enseignant et augmente son efficience.

En EP plus qu'ailleurs, la question des " autres élèves " semble centrale lorsqu'il s'agit de favoriser l'engagement des élèves à risque de décrochage. Mais, au fil de la recherche, il est à noter que les outils et options mis en œuvre par cet enseignant connaissent une généralisation et sont de plus en plus partagés par les collègues des autres disciplines, permettant de dégager une dimension

*Intervenant

†Auteur correspondant: jacques.meard@hepl.ch

générique du métier d'enseignant, en dehors de toute spécificité disciplinaire.

Regard réflexif sur la question de recherche

Cette communication abordera la thématique " Comprendre " à travers le rôle joué par les contacts avec les acteurs de terrain sur les questions de recherche. Les auteurs montreront que la problématique de l'engagement des élèves en EP est étudiée par l'intermédiaire du travail de conception de situations d'apprentissage réalisé par les professeurs. La thématique " Proposer " permettra aux auteurs d'expliquer en quoi leur recherche peut permettre une meilleure compréhension et interprétation du phénomène d'engagement des élèves en EP.

Références bibliographiques

Bruno, F. (2015). Analyse du développement du pouvoir d'agir d'enseignants confrontés au risque de décrochage scolaire : étude de cas en classe de sixième de collège. Thèse de Doctorat. Aix-Marseille Université. (non publiée).

Clot, Y., (2008). Travail et pouvoir d'agir. Paris : Presses Universitaires de France.

Petiot, O., Desbiens, J.-F. & Visioli, J. (2014). Perceptions d'élèves du secondaire concernant leurs inducteurs émotionnels en EPS. eJRIEPS, 14, 4-37.

Mots-Clés: Engagement, Education physique, Décrochage scolaire, Clinique de l'activité

Les manuels scolaires numériques en Belgique francophone : état des lieux de leur utilisation par les enseignants du primaire

Lionel Mélot * ^{1,2}, Alicia Debremaeker *

, Christian Depover *

1

¹ Unité de Technologie de l'Education (UTE) – Belgique

² Université de Mons UMons – Belgique

” Les manuels scolaires font partie, tout au moins dans les pays développés, de l’univers quotidien des enfants et des familles depuis plusieurs générations ” (Choppin, 2008, p.19). Avec l’arrivée massive des tableaux blancs numériques et des tablettes dans les classes depuis une dizaine d’années, on peut s’attendre à un remplacement progressif du manuel papier par le manuel numérique. Selon Jarraud (2012), le passage du manuel papier au manuel numérique présente quelques avantages pédagogiques. En effet, le numérique fait partie du quotidien et le manuel numérique pourrait procurer beaucoup d’avantages supplémentaires durant les apprentissages, mais également agir sur la motivation des élèves. En ce qui concerne l’efficacité, Alain Chaptal (cité par Jarraud, 2012) avance que le manuel numérique, dans les classes où il est utilisé, apporte beaucoup plus de satisfaction et permet même, s’il est bien conçu, de mieux individualiser les apprentissages. Le défi est donc de concevoir des outils innovants sans oublier de guider les enseignants vers le numérique, dans des pratiques correctement balisées et en tenant compte de leurs capacités à utiliser ces manuels.

Malgré l’arrivée massive des nouvelles technologies dans les classes et les avantages sur les apprentissages liés à l’utilisation des manuels numériques, une étude réalisée en 2013 par Ipsos/PILen, à la demande de l’Association des éditeurs belges, met en exergue que la majorité des livres scolaires sont lus sous forme imprimée (86%) contre 4% qui sont lus sous forme numérique et 11% sous les deux formes. Nous prenons donc conscience que le numérique reste très peu présent dans nos écoles.

Partant de ce double constat contradictoire : l’utilisation des manuels numériques en classe présente de nombreux avantages sur les apprentissages mais leurs usages restent encore marginaux dans l’enseignement, notre recherche tente de fournir des éléments de réponse aux questions suivantes :

Quels sont les utilisations des manuels numériques et leurs avantages perçus par les enseignants du primaire en Belgique francophone ?

Quels sont les freins et les contraintes liés à l’utilisation des manuels numériques en classe ?

*Intervenant

Un questionnaire, composé d'une cinquantaine de questions et transmis par voie informatique, a été adressé à tout enseignant du primaire, en fonction dans l'enseignement en Belgique francophone et ayant à disposition, dans son établissement, des outils numériques permettant une éventuelle utilisation de manuels numériques. 105 enseignants répondant à ces conditions ont accepté de compléter ce questionnaire.

Parmi les 105 enseignants de notre échantillon, disposant tous d'outils numériques, 23 utilisent des manuels numériques, soit 21,9%. Ces manuels, plus utilisés en mathématiques et français, sont principalement employés comme support de cours (86,9%) ou pour faciliter les corrections collectives (69,6%). Selon les répondants, les principaux avantages de l'utilisation des manuels numériques en classe sont l'accroissement de l'attention (91,3%) et l'augmentation de la motivation des élèves (86,9%).

Parmi les enseignants interrogés utilisant les manuels numériques ($N = 23$), la majorité a une utilisation quotidienne du manuel numérique (52%), les quelques-uns ayant abandonné l'utilisation de manuels numériques l'ont fait pour des raisons économiques. D'une part, cette enquête montre que la majorité des non-utilisateurs s'essayerait volontiers aux manuels numériques (86%) et que les raisons qui les en empêchent sont liées à un manque d'équipement (59,4%), et à un manque d'informations (37,7%). D'autre part, elle met en avant que ceux qui ne veulent pas utiliser ces manuels motivent leur choix en invoquant des raisons liées au prix de l'outil, au manque d'aide pour acheter les manuels numériques et finalement au manque de formation.

Cette recherche permet également de constater qu'il n'y a pas de lien entre l'utilisation de manuels numériques et l'âge, le sexe, la fonction qu'occupe l'enseignant, le cycle auquel s'adresse l'enseignant, les années d'expérience, le type de population, la quantité d'outils disponibles et l'accessibilité. Elle permet cependant d'identifier, grâce à un test de Khi-Carré ($X^2 = 8,163$, $p = .004$), qu'il existe un lien entre l'utilisation de ces manuels et la présence de TBI ainsi que, grâce à un test exact de Fisher ($p = .004$), entre l'utilisation de ceux-là et la qualité des TBI présents dans l'établissement. En effet, le manuel numérique semble particulièrement adapté au TBI et la bonne qualité de l'outil pousserait les enseignants à l'utiliser. Comme le précise Matha (2013), il y a de très grandes chances que le TBI remplace très prochainement le tableau noir traditionnel.

Nous pouvons donc conclure, grâce à ce travail, qu'encore trop peu d'enseignants

utilisent les manuels numériques bien que ces outils soient intéressants sur le plan pédagogique. En effet, combinés aux TBI qui regorgent d'avantages et permettent en autres de visualiser des objets en trois dimensions, de consulter des documents audios, vidéos, etc. (Aouat, 2011 et Matha, 2013), les manuels numériques offrent la possibilité de personnaliser les documents, d'élargir et de diversifier le contenu, d'individualiser l'apprentissage, etc.

Face à l'engouement des enseignants vis-à-vis du TBI et les investissements croissants des établissements scolaires dans ce type d'outils, gageons que les manuels numériques devraient occuper une place de plus en plus importante dans l'enseignement au cours des prochaines années.

Aouat, N. (2011). Le manuel numérique, pour un cours plus interactif... Retrieved June 27, 2015 from

<http://www.redsen-consulting.com/2011/11/le-manuel-numerique-pour-un-cours-plus-interactif%E2%80%A6/#>

Choppin A. (1980). L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale. Histoire de l'éducation, 9, 1-25. doi : 10.3406/hedu.1980.1017

Ipsos/PIEn. (2013). Observations des marchés numériques du livre. Retrieved from

<http://www.bela.be/media/287029/ipsos%20pilen%20etude%20observation%20marches%20numeriques%20livre>

Jarraud, F. (2012). Le manuel numérique peut-il remplacer le manuel papier ? Retrieved from

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2012/05/31052012Article634740348636988552.aspx>.

Matha, S. (2013). Les outils numériques à l'école. Retrieved June 27, 2015 from <http://sitecoles.formiris.org/?W>

Mots-Clés: manuel, numérique, opinions, enseignants, primaire

Étude des regroupements en Éducation physique et sportive et impact sur le climat scolaire : un exemple en France et en Belgique francophone.

Raffi Nakas * ¹

¹ Laboratoire ECP (Education Cultures Politiques) – Université Lumière - Lyon II : EA457 – France

Notre communication concerne l'étude des regroupements en Éducation physique et sportive (EPS) et l'impact de ces derniers sur le climat scolaire.

Les choix de constitution des groupes par les enseignants sont-ils déterminés ? Les regroupements varient-ils en fonction de la composition sociale du public visé ? Ces derniers relèvent-ils du hasard ? Les choix effectués peuvent-ils être source de violence ?

Par une étude des regroupements sur des classes de 6ème et de 3ème en France et en Belgique francophone, nous questionnerons les choix enseignants et étudierons leurs impacts sur les ressentis des élèves, leur bien-être et plus généralement sur le climat scolaire lui-même.

Nous faisons l'hypothèse, tout comme M.Cherkaoui, que " la classe sociale détermine moins efficacement la réussite scolaire des élèves que certaines variables relatives à l'école ". Autrement dit, " l'effet professeur " (et dans un autre registre, " l'effet établissement ") a un impact prépondérant sur la réussite des élèves et par conséquent sur la façon dont ils vivent leur scolarité au niveau émotionnel. À ce titre, le lien entre conditions sociales et réussite sera questionné sous l'angle du bien être des élèves dans la pratique des activités physiques et sportives à l'école.

Pour aller plus loin, nous soulevons l'idée que les choix de l'institution et des enseignants agissent selon un prisme sélectif et méritocratique, une sélection ressentie par certains comme une violence. Violence symbolique certes, mais violence tout de même.

Pour cela, nous montrerons que les parcours scolaires se construisent parfois très tôt et que les élèves intègrent des habitus pour lutter contre toute forme de déclassement.

L'étude des regroupements des élèves à travers les données sexuées, sociales et culturelles des échantillons français et belge, ainsi que les entretiens qui y sont liés sont à ce titre évocateurs.

Nous proposerons enfin les résultats d'une expérimentation en cours sur des situations d'apprentissage réalisées en EPS pour ces élèves. Expérience où le but est de montrer qu'en agissant sur certaines variables, l'enseignant peut atténuer les conflits dans son cours ou à l'inverse les exacerber...

Cherkaoui, M. (1979). Les paradoxes de la réussite scolaire. PUF, p.11.

Debarbieux, É. (1993). La violence dans la classe. PUF.

*Intervenant

Bordes, P., " Influence des modalités de regroupement des élèves sur leurs progrès moteurs. Étude quasi expérimentale en situation d'enseignement ", Carrefours de l'éducation 2005/2 (no20), p.3-11.

Mots-Clés: EPS, climat scolaire, violence scolaire, regroupements, bien, être, comparaisons internationales

Construction d'outils de recherche : les postures de chercheur-malade et de malade-chercheur

Elisabeth Nello * ¹

¹ Centre de Recherche sur la Formation (CRF) – Conservatoire National des Arts et Métiers [CNAM] :
EA1410 – 2, rue Conté 75003 Paris, France

L'objectif de cette communication est de montrer comment le recours à un cadre épistémologique et à une méthode ont permis de distinguer lors des enquêtes les postures de chercheur-malade et de malade-chercheur. Notre travail de recherche a été réalisé dans un collectif de chercheurs en sciences de l'éducation.

L'évolution exponentielle des maladies chroniques constitue désormais une réalité sociale. La chronicité a eu pour conséquence de voir la maladie chronique apparaître et s'installer hors des murs des institutions de soins et de la sphère privée du malade, ce qui a marqué un tournant au niveau sociétal par rapport au contexte de maladies aiguës qui avaient façonné l'organisation et la gestion des soins. Les institutions décisionnaires en matière de soins, d'emploi et de vie socio-culturelle mais aussi les sciences sociales et humaines sont ainsi sollicitées afin d'appréhender l'enjeu majeur de produire des connaissances compréhensives et évaluatives afin de mettre en œuvre des programmes d'actions de s'adapter aux conséquences pour tous de ces changements du paysage sanitaire.

Ce sont ces exigences pour produire des connaissances scientifiques qui nous ont amenés à faire le choix de saisir l'opportunité d'avoir une personne malade chronique au sein de l'équipe et de relever le défi d'élaborer de manière itérative des outils méthodologiques qui permettent au chercheur-malade de construire et de stabiliser progressivement sa posture afin de recueillir des données pour appréhender le cours d'existence en situation de maladie chronique.

Nous décrirons le processus de construction et la distinction entre deux postures, élaborées en deux temps. Lors d'une étape de familiarisation ethnographique au terrain et lors d'une étape au cours de laquelle nous avons tenté d'accéder à une remise en situation dynamique sur des épisodes longs pour retrouver la construction de l'expérience à partir des catégories de description de l'expérience proposée par Theureau en continuité des travaux de Pierce. (Denis Hauw & Yves Lemeur, 2013 ; Guérin & Zeitler, 2015)

En termes d'accès à la parole des malades chroniques, de données et de résultats, adopter la posture de chercheur-malade en situation d'entretien avec des malades, a permis de créer les conditions pour les accompagner vers des descriptions précises d'événements lointains, qui n'étaient pas uniquement un discours réflexif relatif à leurs parcours de vie, mais à une mise en mots de la signification de leur activité passée en lien avec leurs instants de vie.

Pour ce qui concerne la posture de malade-chercheur, elle a conduit le chercheur :

*Intervenant

- à s'approprier une sémantique de l'intelligibilité qui soit en rupture avec la sémantique de l'action propre aux domaines du soin et de la santé
- à présenter le déroulement des événements selon un prisme de description singulier des catégories d'expérience en garantissant une mise à distance de son rôle de malade dans cet environnement de travail.

Question transversale commune au symposium

Comment la question de l'adressage a-t-elle émergé dans le cours de la recherche ?

Notre objectif était d'élaborer une méthode qui permette d'accompagner la mise en mots par les malades chroniques de la signification de leur activité passée de "soin de soi" dans leurs différentes "arènes de vie". La situation de double statut du chercheur a nécessité de créer un espace réflexif au sein d'un collectif de chercheurs pour élaborer des postures qui s'appropriaient à des interactions avec un autrui malade à vie et aux différents temps de la recherche.

Bibliographie

Acker, F. (2006). Les compétences des malades. *Recherche en soins infirmiers*, 87(4), 57.

Baszanger, I. (1986). Les maladies chroniques et leur ordre négocié. *Revue Française de Sociologie*, 27(1), 3.

Bézille-Lesquoy, H. (2010). *L'auto-didacte Entre pratiques et représentations sociales*. Paris : L'Harmattan.

Guérin, J., & Zeitler, A. (2015). La construction de l'expérience d'une malade diabétique dans un réseau d'éducation thérapeutique. In C. Tourette-turgis, J. Thievenaz (Eds), *Penser l'expérience du soin et de la maladie* (pp. 181–201). Paris : De Boeck.

Hauw, D., & Lemeur, Y. (2013). Organisation de l'expérience et cours de vie. In L. Albarello, J.-M. Barbier, É. Bourgeois & M. Durand (Eds). *Expérience, activité, apprentissage*. (pp. 163–189). Paris : PUF

Ministère de la Santé, de la Jeunesse et des Sports. (Avril 2007). Plan 2007-2011 pour l'amélioration de la qualité de vie des personnes atteintes de maladies chroniques. Retrieved from http://social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/plan2007_2011.pdf

Strauss, A. (1985). Managing chronic illness at home : three line of work, *Qualitative Sociology*, 8(3), 224-247.

Theureau, J. (1992). *Le cours d'action, analyse sémio-logique: essai d'une anthropologie cognitive située*. Berne: New York: P. Lang.

Theureau, J. (2006). *Le cours d'action: méthode développée*. Toulouse, France: Octarès.
Weltgesundheitsorganisation (Eds). (2006). *Prévention des maladies chroniques un investissement vital*. Genève: Organisation mondiale de la Santé.

Mots-Clés: construction d'outils, postures de recherche, adressage, activité, malades chroniques, double statut

Des processus scolaires de différenciation de la maternelle au lycée

Julien Netter * ¹, Ariane Richard-Bossez *

², Stéphane Vaquero *

3

¹ Equipe Circeft-Escol – Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis – 2, rue de la liberté 93526 Saint-Denis Cedex, France

² Laboratoire méditerranéen de sociologie (LAMES) – CNRS : UMR7305, Aix Marseille Université – LAMES - M.M.S.H. 5 Rue du Château de l'Horloge - BP BP647 13094 AIX EN PROVENCE CEDEX 2, France

³ Groupe de Recherches et d'Etudes Sociologiques du Centre-Ouest (GRESO) – Université de Poitiers, Université de Limoges : EA3815, Institut Sciences de l'Homme et de la Société – France

Les trois communications rassemblées dans ce symposium posent la question fondamentale de l'appropriation socialement différenciée des savoirs, et s'inscrivent dans la lignée des travaux qui explorent les processus permettant d'expliquer une telle différenciation (Vincent, Lahire et Thin, 1994 ; Bernstein, 2007 ; Bautier et Rayou, 2009 ; Rochex et Crinon, 2011). A partir de ce questionnement commun, chacune d'entre elles interroge un des échelons du système éducatif français.

Ariane Richard-Bossez, se centrant sur l'école maternelle, montre comment la conjugaison de dimensions internes et externes à la situation d'apprentissage tend, le plus souvent, à maintenir les élèves qui en sont déjà les moins familiers dans des registres éloignés des attentes scolaires. Julien Netter, analysant les effets de la réforme des rythmes scolaires à l'école élémentaire, souligne l'importance que les opérations de traduction d'une logique thématique en une logique disciplinaire revêtent désormais dans le curriculum. Il montre cependant que la nécessité de leur mise en œuvre demeure peu explicitée et que certains enfants, faute de la percevoir, peinent à articuler les différents apports. Enfin, Stéphane Vaquero s'intéresse aux Travaux Personnels Encadrés au lycée et insiste sur la manière dont ce type de dispositif, par son faible cadrage et l'insistance sur le ludique, peut creuser des inégalités antérieures en ne permettant pas à tous les élèves de saisir les cadres cognitifs scolairement légitimes requis pour dire et appréhender les objets non-scolaires.

Ce faisant, les auteurs dressent le tableau d'une école qui ne parvient que difficilement à accompagner la scolarité des élèves dont la socialisation extra-scolaire est éloignée des réquisits de l'école. Si ce constat a été pointé dès les années 1960, l'analyse qui en est faite a évolué depuis. Les trois communications témoignent ainsi de l'heuristicité d'interroger les processus qui, dans les classes, participent à la reproduction d'inégalités socio-scolaires persistantes malgré les transformations majeures intervenues dans les systèmes éducatifs français ou plus largement occidentaux au cours des cinquante dernières années.

A partir de la présentation de ces travaux, le symposium propose d'initier une réflexion transversale sur l'intérêt pour les sciences de l'éducation de prendre en compte les différenciations so-

*Intervenant

ciales à l'œuvre aux différents échelons du système scolaire en ne les considérant pas uniquement comme un élément de contexte, mais comme une dimension constitutive essentielle du rapport pédagogique et de ses effets. La manière dont les trois auteurs se saisissent de cette question montrera les points communs qui unissent leurs travaux : une expérience de l'enseignement dans les niveaux qu'ils étudient en tant que chercheurs et une sensibilité aux rapports sociaux qu'ils y ont observés, des références scientifiques partagées, notamment les travaux sur la sociologie de la pédagogie de B. Bernstein (2007) ainsi qu'une centration sur l'observation d'activités scolaires. Mais, la discussion mettra également en évidence, au-delà de ces questionnements communs, des différences d'approches méthodologiques et théoriques liées, notamment, aux disciplines de rattachement de chacun des auteurs (sociologie pour deux d'entre eux, sciences de l'éducation pour le troisième) et aux traditions de recherches propres aux trois laboratoires dans lesquels leurs travaux s'inscrivent. Au final, cela permettra d'approfondir la réflexion sur les questions que se posent les chercheurs autour des inégalités scolaires mais aussi sur les réponses qu'ils y apportent.

Cette réflexion transversale sera amorcée au cours de chacune des interventions, puis les auteurs proposeront collectivement une synthèse de la question avant d'ouvrir le débat avec la salle.

Bibliographie :

Bautier É. et Rayou P. (2009), *Les inégalités d'apprentissage: programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, PUF.

Bernstein B. (2007), *Pédagogie, contrôle symbolique et identité: théorie, recherche, critique*, Laval [Québec], PUL.

Rochex, J.-Y. et Crinon, J. (dir.) (2011), *La construction des inégalités scolaires: au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, PUR.

Vincent G., Lahire B. et Thin D. (1994), " Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire ", in Guy Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL, pp. 1148.

Mots-Clés: Processus d'enseignement, apprentissage, différenciations, inégalités scolaires, sociologie du curriculum, rapport aux savoirs

Les réquisits scolaires contemporains. Une visite au musée à l'école élémentaire

Julien Netter * ¹

¹ Equipe Circeft-Escol – Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis – 2, rue de la liberté 93526 Saint-Denis Cedex, France

L'école primaire est désormais un lieu ouvert où enseignants, animateurs municipaux, intervenants d'associations ou d'institutions culturelles se succèdent auprès des enfants. La journée d'école est ainsi segmentée et porteuse d'activités hétérogènes conçues selon des finalités qui peuvent être divergentes. En introduisant de nouvelles activités périscolaires prises en charge par les municipalités, la réforme des rythmes scolaires mise en œuvre depuis 2014 dans toutes les écoles françaises renforce le poids des acteurs non enseignants, à l'image du mouvement observé dans la plupart des pays occidentaux (Tardif et LeVasseur, 2010). La communication vise à interroger ce qu'une telle évolution suggère en termes de transformations du curriculum et de mécanismes de construction des inégalités d'apprentissage. Elle est soutenue par une recherche ethnographique d'orientation sociologique entreprise dans sept écoles parisiennes socialement contrastées. Des enfants ont été suivis pendant soixante-deux journées d'école et leur activité a été observée et analysée dans les différents " segments " fréquentés pour tenter d'en tirer un sens global.

La communication s'appuie sur une situation de visite au musée organisée dans le cadre d'un projet durant le temps scolaire, encadrée par une conférencière en présence d'une enseignante, pour montrer comment la participation à l'activité thématique suppose des enfants son rattachement à une discipline qui lui confère un sens scolaire. Faute d'une telle référence, très peu explicitée par les encadrantes, les enfants réalisent la tâche sans paraître en saisir les enjeux, sans que cela ternisse le bilan positif dressé par l'enseignante ou la satisfaction des parents. Ainsi, la définition de l'activité par le biais de critères peu dévolus n'entrave pas le fonctionnement de l'institution mais renvoie les enfants aux inégalités de leur milieu social face aux attentes de l'école (Rochex et Crinon, 2011). Elle dessine plus généralement l'image d'une école mosaïque qui développe, pour les enfants qui en maîtrisent les codes implicites, la capacité à se mouvoir dans une société hétérogène et volatile, mais tend à poser des problèmes d'affiliation pour d'autres enfants, souvent issus des milieux populaires.

La communication initie alors une réflexion sur l'enjeu, dans un monde contemporain où la cohésion sociale est en partie mise à mal (Dubet, 2014), du traitement par les sciences de l'éducation de la question des processus de construction des inégalités scolaires, réflexion poursuivie dans la dernière partie du symposium.

Bibliographie :

Dubet F. (2014), *La préférence pour l'inégalité comprendre la crise des solidarités*, Paris, Seuil, 110 p.

Rochex, J.-Y. et Crinon, J. (dir.) (2011), *La construction des inégalités scolaires : au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 212 p.

*Intervenant

Tardif M. et LeVasseur L. (2010), La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine, Paris, Presses universitaires de France, 208 p.

Mots-Clés: inégalités d'apprentissage, réforme des rythmes scolaires, partenariat, sociologie du curriculum, division du travail scolaire

Enseigner l'informatique au Primaire : quelles représentations en ont les enseignants investis dans l'expérimentation DALIE ?

Stéphanie Netto * ¹, Emmanuelle Voulgre *

2

¹ EA.6316 TECHNE (Technologies numériques pour l'éducation) – Université de Poitiers – France

² EA.4071 EDA (Education, Discours, Apprentissages) – Université Paris Descartes – France

Titre du symposium dans lequel s'insère cette communication : " L'informatique à l'école primaire : l'enseigner, l'apprendre, l'utiliser. Retour sur les travaux de la recherche ANR DALIE "

Cette communication s'ancre dans la recherche ANR " Didactique et apprentissage de l'informatique à l'école " (DALIE[1]) qui interroge la place, la nature d'un enseignement de l'informatique au Primaire et ses conséquences sur la formation des enseignants.

En prenant appui sur la théorie de l'activité (Engeström, 1987) et sur celle des représentations sociales (Moscovici, 1961), nous cherchons à comprendre le point de vue des enseignants qui utilisent des jouets programmables (Bee-Bot, Constructa-bot, Pro-Bot et Thymio II) en classe (Régis & Dorville, 2015). Saisir les représentations de l'informatique, perçue ici en tant qu'objet d'enseignement (*cf.* " pensée informatique "), permet de comprendre comment ils pensent et enseignent l'informatique dans le prolongement des travaux sur le langage informatique LOGO, les tortues de sol (Papert, 1981) et de quelques rapports (Académie des sciences, 2013 ; Royal Society, 2012). Comment les enseignants du Primaire se représentent-ils l'informatique et son enseignement auprès de leurs élèves ? Comment des activités autour des robots conduisent les enseignants à se former ? L'enjeu de ces deux questions de recherche est lié à la formation des enseignants, à des enjeux d'accompagnement et de supervision pédagogiques (Villemonteix, 2016), à la construction de ressources pour former, enseigner et apprendre. Nous faisons ainsi l'hypothèse que pour enseigner l'informatique, il faut avoir une certaine pensée informatique en termes de compétences et de connaissances.

Nous présenterons quelques résultats d'observations auprès de 18 enseignants. Nous avons mené une analyse de contenu (manuelle et automatisée avec IRAMUTEQ) de 36 entretiens semi-directifs (30 min à 1h45) recueillis en début et fin d'année scolaire 2015-2016 dans les académies de Paris, Versailles, Limoges et Poitiers.

L'approche exploratoire dans cette recherche DALIE permet d'investiguer, à l'image d'un ethnographe, le rapport qu'entretient l'enseignant avec l'informatique. Et, lorsque nous leur avons donc demandé de définir ce qu'est pour eux la " pensée informatique ", une majorité d'enseignants n'a pas été en mesure de formaliser une réponse très élaborée (*cf.* Processus d'objectivation – " rendre concret ce qui est abstrait "). En revanche, les retours d'expérience sur quelques séances DALIE permettent d'affirmer qu'ils sont en capacité d'intégrer, de façon pragmatique, les robots

*Intervenant

dans leurs séances d'apprentissage à partir de situations-problèmes pertinentes (*cf.* Démarche d'investigation). A la vue de nos analyses, apprendre et connaître pour enseigner les rudiments de l'informatique (*in situ*) au Primaire, c'est aussi enseigner et expérimenter pour comprendre les comportements des élèves vis-à-vis de l'informatique.

Regard réflexif sur la question de recherche en sélectionnant l'une des interrogations évoquées dans le thème transversal du congrès (100 à 500 signes espaces compris) : " À quelles questions cherchons-nous réponse ? " : 482 signes espaces compris

Notre communication s'inscrit dans un contexte où les programmes scolaires évoluent, engendrant des questions de formation (initiale et continue) et d'accompagnement des acteurs de supervision pédagogique. Analyser les manières d'appréhender la pensée informatique chez les enseignants, engagés dans la recherche DALIE, permet d'anticiper sur des priorités d'actions d'un politique de l'Education Nationale pour concevoir un curriculum informatique dès la Maternelle (MENESR, 2016).

Références bibliographiques :

Académie des sciences (2013). *L'enseignement de l'informatique en France. Il est urgent de ne plus attendre*. Consulté le 12-02-2016 à l'adresse : <http://www.academie-sciences.fr/fr/Rapports-ouvrages-avis-et-recommandations-de-l-Academie/l-enseignement-de-l-informatique-en-france-il-est-urgent-de-ne-plus-attendre.html>

Bardin, L. (1989). *L'analyse de contenu*. Paris: P.U.F.

Engestrom, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*, Orienta-Konsultit, Helsinki. Consulté le 12-02-2016 à l'adresse : <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom1987.pdf>

Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : P.U.F. (1re édition publiée en 1961).

Papert, S. (1981). *Jaillissement de l'esprit : ordinateurs et apprentissages*. (R.-M. Vassallo-Vilaneau, trad., supervisé par J. Perriault). Paris: Flammarion. (Ouvrage original publié en 1980 sous le titre *Mindstorms : children, computers, and powerful ideas*).

Royal Society. (2012). *Shut Down or restart*. Consulté le 12-02-2016 à l'adresse : <https://royalsociety.org/~/media/royalsociety/2012-01-12-computing-in-schools.pdf>

Villemonteix, F. (2016). *Quel enseignement de l'informatique à l'école primaire ? Le point de vue d'acteurs de l'accompagnement des pratiques pédagogiques*. In colloque DIDAPRO 6 du 24 au 27 janvier 2016. Namur, Belgique. [En ligne] Consulté le 12-02-2016 à l'adresse : <http://didapro6.sciencesconf.org/76425>

MENESR (2016). *L'Ecole numérique - Gouvernement.fr*. Consulté le 12-02-2016 à l'adresse : <http://www.gouvernement.fr/action/l-ecole-numerique>

Regis, S. & Dorville, A. (2015). Initiation à l'algorithmique et à la programmation informatique au primaire : quelques éléments pragmatiques tirés d'une expérience pratique. EpiNet – La revue électronique de l'EPI, *Septembre*. Consulté le 12-02-2016 à l'adresse : <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a15n1r1>

Site internet du projet de recherche ANR DALIE : <http://www.unilim.fr/dalie>

Mots-Clés: informatique, enseignants, pensée informatique, représentations sociales, primaire

Accountability policies in Germany

Dennis Niemann * ¹

¹ InIIS – Allemagne

German education policy almost turned upside-down since the turn of the century. In 2001 the first PISA study demonstrated that the educational performance of German students was below average when compared internationally. This finding led to a public shock, and this shock culminated in massive demand for education improvements and was followed by a landslide of reforms. Learning from best practices in other countries as shown in PISA, several reforms also focused on the expansion of evaluation and quality assurance.

Generally, education policy in Germany is a matter of subsidiarity. It is within the authority of the 16 federal states (the L'ander) to shape their own education system. This makes coherent reform approaches in Germany notably difficult (Nevertheless, since the turn of the century Germany (and all L'ander) began to reform its education system in response to PISA (Tillmann et al. 2008)). German policy-makers were encouraged to engage in policy learning by focusing on – at least as defined by PISA – successful countries such as Canada, Finland or Sweden.

In the course of the reform process particular focus was put on the actual outputs of the education system. Correspondingly, evidence-based policy-making was promoted. The traditional German input-orientation which relied mainly on budget allocation according to teacher-student ratio, structured education plans, which were set up centrally was identified as a blind spot that prevented the implementation of appropriate reactions to problems (Lundahl & Waldow 2009). In response, a shift to output-oriented governance was introduced. Germany established a culture of performance evaluation, which was based on empirical evidence that was intended to guide policy decisions.

However, some considerable variations between the L'ander regarding evaluation mechanism exist. Some introduced evaluations organized by administrative authorities, while others relied on self-evaluation of individual schools. Hence, both centralized and decentralized evaluations were implemented. How can these different approaches be explained?

This paper aims to analyze why evaluation mechanisms were established in Germany and how differences between the L'ander can be explained. Using the theoretical account of partisan politics (Schmidt 1996; Busemeyer 2015) and historical institutionalism (Streek & Thelen 2005; Hall 2010) I argue that the design of evaluation mechanism is shaped and conditioned by governing party coalitions, existing institutions and historical legacies. In doing so, I will analyze a sample of four German L'ander with qualitative methods of process tracing and comparative historical analysis to show how and why (different) evaluation mechanism in secondary education emerged.

References

Busemeyer, Marius R. (2015). *Skills and Inequality. Partisan Politics and the Political Economy of Education Reforms in Western Welfare States*. Cambridge: Cambridge University Press.

*Intervenant

Hall, Peter A. (2010). "Historical Institutionalism in Rationalist and Sociological Perspective." In *Explaining Institutional Change. Ambiguity, Agency, and Power*, ed. J. Mahoney and K. Thelen. Cambridge: Cambridge University Press: 204-224.

Lundahl, Christian, and Florian Waldow. (2009). "Standardisation and 'Quick Languages': The Shape-shifting of Standardised Measurement of Pupil Achievement in Sweden and Germany." *Comparative Education* 45 (3): 365-385.

Schmidt, Manfred G. (1996). "When parties matter: A review of the possibilities and limits of partisan influence on public policy." *European Journal of Political Research* 30 (2): 155-183.

Streeck, Wolfgang, and Kathleen Thelen. (2005). "Institutional Change in Advanced Political Economies." In *Beyond Continuity: Institutional Change in Advanced Political Economies*, ed. W. Streeck and K. Thelen. Oxford: Oxford University Press.

Tillmann, Klaus-Jürgen, Kathrin Dederich, Daniel Kneuper, Christian Kuhlmann, and Isa Nessel. (2008). *PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudien in vier Bundesländern*. Edited by F. Hamburger, M. Horstkemper, W. Melzer and K.-J. Tillmann. Vol. 43. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mots-Clés: accountability, education policy, Germany, PISA, tests

Recherche biographique et évolutions du rapport au travail des professionnels du champ sanitaire et social.

Christophe Niewiadomski ^{*† 1}

¹ Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille (CIREL) – Université Lille I - Sciences et technologies : EA4354 – Université Lille 3, France

Cette communication propose d'exposer et de discuter les premiers résultats d'une recherche s'inscrivant dans le cadre du programme " chercheurs-citoyens " initié par le Conseil Régional Nord-Pas-de-Calais. Cette recherche, intitulée : " Travail, santé et précarité. Interroger l'expérience des usagers et les conditions contemporaines d'exercice des métiers du soin et du travail social en région Nord-Pas de Calais ", débutée en 2013, doit se poursuivre jusqu'en fin 2016. Depuis plusieurs années, les métiers du soin et du travail social ont connu des évolutions importantes de leurs conditions d'exercice. Tant les transformations des réglementations sous l'impulsion des nouvelles législations, que les conditions de vie de publics affectés par la montée de la précarité, ont créé de nouveaux contextes qui obligent les professionnels à repenser les modalités de leurs interventions. Dès lors, un certain nombre d'incertitudes sur les perspectives et le sens de leurs activités professionnelles apparaissent à travers des symptômes tels que le stress ou la souffrance au travail. Cette recherche consiste à étudier ces phénomènes où se combinent souffrance objective et souffrance subjective en sollicitant un espace d'expression narrative et d'analyse auprès d'un échantillon significatif de professionnels confrontés à ces nouvelles situations d'exercice.

Le dispositif méthodologique mis en œuvre s'appuie sur un recueil de données réalisé auprès de 11 groupes de personnes répartis dans trois secteurs géographiques liés au découpage réalisé par l'ARS de la région Nord Pas de Calais. Ces groupes sont composés d'une part par des professionnels d'origine et de statuts différents et d'autre part par des usagers du domaine sanitaire et social. Nous centrerons ici notre communication sur les investigations menées auprès des professionnels du champ sanitaire et social.

L'ensemble des données recueillies est en cours d'exploitation en vue de la publication d'un ouvrage collectif à paraître fin 2016. L'équipe de recherche a d'ores et déjà identifié six grandes " balises thématiques " actuellement utilisées après une première analyse des données pour l'exploitation fine des 800 pages du corpus d'entretiens :

- Les motifs d'engagement dans le choix du métier du soin ou du social : aspects vocationnels, militantisme et autres choix énoncés
- Les transformations qui s'opèrent dans les milieux du soin et du social à la faveur des transformations organisationnelles et réformes institutionnelles qui s'opèrent dans les milieux du soin et du social depuis 30 ans. Leurs caractéristiques et incidences

*Intervenant

†Auteur correspondant: niewia@aol.com

- Les conflits et violences au travail. Leurs manifestations et leurs incidences
- Le poids des facteurs humains au niveau du travail, du rapport aux autres et à soi-même
- Les capacités d'actions face aux nouvelles contraintes
- Le dispositif méthodologique comme espace réflexif d'expression narrative et de coproduction de savoirs

Références bibliographiques :

Autes M. (2004). Les paradoxes du travail social [1999], Paris, Dunod.

Castel R. (1995). Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat, Paris, Gallimard.

Chauvière M. (2007). Trop de gestion tue le social. Essai sur une discrète chalandisation, Paris, La Découverte.

Delory-Momberger, C. (2009). La Condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée. Paris, Téraèdre,

Foudriat M. (2011). Le changement organisationnel dans les établissements sociaux et médico sociaux : Perspectives théoriques croisées, Paris, Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

Fustier P. (2012). " L'interstitiel et la fabrique de l'équipe ", Nouvelle revue de psychosociologie, n°14, 2012/2, pp. 85-96.

Gauchet M. (2003). La condition historique, Paris, Stock.

Gaulejac V. de, Mercier A. (2012). Manifeste pour sortir du mal-être au travail, Paris, Desclée de Brouwer.

Habermas J. (1990). " La crise de l'État-Providence et l'épuisement des énergies utopiques ", dans Écrits politiques, trad. fr., Paris, Cerf.

Martuccelli D. (2006). Forgé par l'épreuve, Paris, Armand Colin.

Mots-Clés: recherche biographique, pratiques professionnelles, rapport au travail, souffrance au travail

Les apprenants de l'extrême

Elisabeth Noël-Hureaux * ¹

¹ Centre de recherche interuniversitaire Expérience, Ressources et Education (EXPERICE) – Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis : EA3971 – 2 Rue de la Liberté, 93526 Saint-Denis, France

Avec le développement des maladies chroniques, le vieillissement de la population et la personnalisation des parcours de soins, la médecine se trouve désormais en difficulté dans ses pratiques de soin traditionnelles. On entrevoit dès lors une modification des discours dominants (Adam, Herzlich, 1994). Ainsi, la médecine personnalisée (Sansregret, Nepveu, 2012) n'a pas la même définition pour les médecins et pour les malades : pour les médecins c'est adapter le traitement à la tumeur alors que pour les malades c'est adapter le traitement à sa vie, ses valeurs, ses préférences, ses contraintes, ses limites émotionnelles, cognitives, comportementales et environnementales. Pour autant tout un chacun se doit d'être responsable d'être en santé et acteur de sa santé (Marin, 2011).

En référence aux sciences sociales en santé, nous nous sommes intéressées à l'apprentissage de soi sur soi tout au long de la vie et les enjeux générés par les injonctions à la santé comme modèle normatif sous couvert de discours et de pratiques sociétales, économiques comme politiques (Brix O, Gagnayre R, Lamour P, 2008).

Dès lors la question de recherche serait : Quels sont les nouveaux modes d'apprentissage à mettre en place par le malade confronté à une négociation obligée de ses conditions de vie dans et avec la maladie? Comment l'apprenant malade peut-il être au centre de ses apprentissages?

La méthodologie en œuvre sera de type qualitative, inductive et exploratoire avec l'utilisation d'entretiens de cinq femmes ayant vécu/ou vivant un cancer du sein.

Les résultats apporteront des éléments autour des notions de savoir en partant du postulat que l'on n'accepte que ce que l'on a compris et autour de la notion de contrôle face à la maladie qui déstabilise la maîtrise de soi.

Notre regard réflexif s'inscrit dans notre implication de chercheur à se demander : comment peut-être au plus près de ce que vit l'autre, tout en restant distancié? Quels enjeux de connaissances suggèrent le corps abîmé/habité par la maladie? Quelles ressources sont mobilisées pour apprendre un savoir qui n'est pas enseigné mais qui s'expérimente dans le contexte de la maladie?

Références bibliographiques

Adam P., Herzlich C., (1994). Sociologie de la maladie et de la médecine, Paris, Nathan Université.

Bataille, P., (2003). Un cancer et la vie. Les malades face à la maladie, Paris, Balland, coll. Voix et regards.

Brix O, Gagnayre R, Lamour P., (2008). Eduquer pour la santé autrement Propositions en appui

*Intervenant

aux pratiques alternatives à l'œuvre. Editions Le Manuscrit.

Eisinger, F., Beck F., Léon C., et al. (2010). " Les pratiques de dépistage des cancers en France" in Baromètre cancer 2010, Beck, Gautier (dir), INPES, p.207-214.

Marin, C, (2011). Être acteur de sa santé Espace éthique/Ile-de-France, Published on Espace éthique/Ile-de-France (<http://www.espace-ethique.org>)

Ménoret, Marie. (1999). Les Temps du Cancer. éditions du CNRS, p.237, 1999, CNRS Sociologie, 2271056373.

Pierron, J-P., (2007). Une nouvelle figure du patient ? Les transformations contemporaines de la relation de soins. In: Sciences sociales et santé. (25), n°2, p. 43-66. url : [/web/revues/home/prescript/article/so-0337_2007_num_25_2_1858](#) Consulté le 31 mars 2015.

Sansregret, L, Nepveu A., (2012). La médecine personnalisée grâce aux signatures d'expression génique : l'exemple du cancer du sein. In MSA/Biotransfert 2011 - Vol.1, No.2.

Sarradon-Eck, A., Pellegrini, I. (2012). Le traitement adjuvant du cancer du sein par tamoxifène, Entre risques et bénéfices thérapeutiques, Sciences sociales et santé, (1), n°30, p.47-71.
Mots-clés: apprentissage, cancer du sein, malade, savoir, chercheur

Mots-Clés: apprentissage, cancer du sein, malade, savoir, chercheur

L'émergence des options dans la recherche : un choix entre les intérêts scientifiques et professionnels du chercheur

Emeric Offenstein * ¹

¹ Centre de Recherche sur la Formation (CRF) – Conservatoire National des Arts et Métiers [CNAM] :
EA1410 – 2, rue Conté 75003 Paris, France

Cette communication s'appuie sur les travaux d'une recherche en cours d'élaboration et ayant pour objectif la description des actions réalisées par l'ergothérapeute lors de ses interactions avec le patient. S'apparentant par bien des aspects à une démarche d'analyse de l'activité en situation de travail, selon les conceptions classiques de l'ergonomie francophone (Ombredanne & Faverge, 1955, Leplat, 1997), une telle recherche revêt des enjeux importants pour les ergothérapeutes français. En effet, la profession jouit ces dernières années d'une croissance forte, tant au niveau du nombre de professionnels formés qu'au niveau des pratiques professionnelles développées. Dans ce contexte, les ergothérapeutes voient, dans toutes démarches de recherche les concernant, la possibilité d'asseoir la profession et de s'approprier un champ de pratique. Aussi la présente contribution explore le questionnement suivant : quelles influences des aspirations professionnelles sur l'élaboration de l'objet de recherche et la conduite de l'investigation du terrain par le chercheur ?

Etant nous-mêmes traversé par les aspirations professionnelles sus-citées, l'originalité de notre exposé tient ici dans le double statut du chercheur : à la fois maître d'œuvre du travail de recherche en tant que doctorant, et professionnel ergothérapeute intéressé par les résultats. Avantageux par les facilités d'accès au terrain qu'il procure, ce double positionnement constitue aussi une source de difficultés. Il nous oblige à nous considérer comme destinataire des résultats de la recherche, et donc plus susceptible d'influencer son élaboration. La démarche d'investigation se doit donc d'être très prudente. Dans cette optique, nous empruntons à Strauss et Glaser la méthode de " comparaison continue " (1967, 1992) pour nous obliger à reconsidérer les options possibles et les constructions que nous réalisons à chaque étape, à la fois dans l'investigation du terrain et dans le traitement des données recueillies. Ensuite, et afin de s'inscrire dans une démarche d'analyse d'activité, nous empruntons à Theureau (2004) et à l'anthropologie cognitive la méthode d'entretien par autoconfrontation, développée dans une théorie générale dite du " cours d'action ". Cette technique d'entretien, où la personne visionne des traces de son activité à partir d'enregistrements vidéo, a pour objectif d'aider l'acteur à décrire, commenter ou mimer la dimension subjective de son activité.

Dans ce symposium, nous nous proposons de montrer comment s'est effectué le choix de la situation professionnelle à étudier. Nous décrirons également la négociation, encore à l'œuvre, sur la détermination des actions du professionnel à expliciter. Sur ce point en effet, nos découvertes nous amènent à documenter un aspect spécifique de la situation : l'utilisation du corps et des gestes de l'ergothérapeute, en relation avec les préoccupations de construire, aider et guider sa manière d'agir dans la situation.

*Intervenant

Question transversale commune

Comment la question de la fonction d'adressage a-t-elle émergé dans le cours de la recherche ?

Nous discuterons ici de la responsabilité déterminante de " l'adressage " dans le choix des orientations adoptées au cours de la recherche. Nous tenons pour principe que la singularité d'un travail de recherche tient en partie des différents mobiles qui habitent le chercheur. Aussi, en tant que double bénéficiaire des travaux, chercheur et praticien des situations professionnelles étudiées, nous décrirons les nombreuses disputes entre les aspirations professionnelles et scientifiques qui nous traversent et qui orientent notre travail.

Bibliographie

Boizumault, M. & Cogérino, G. (2012). La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS : les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant. In *Staps*, n°98, 67-79.

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

Guérin, J. (2012). *Activité collective et apprentissage, de l'ergonomie à l'écologie des situations de formation*. Paris : l'Harmattan.

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.

Leplat, J. (2013). Le geste dans l'activité en situation de travail, aperçu de quelques problèmes d'analyse. In *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, n°15-1, 2-19.

Maturana, H.R., & Varela, F. (1987). *The tree of Knowledge*. Boston & London : Shambala.

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

Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions : the problem of human/machine communication*. Cambridge : Cambridge University Press.

Theureau, J. (2004). *Le cours d'action, méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès éditions.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche " cours d'action ". In *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol 4, n°2, 287-322.

Strauss, A. L. (1992). *La trame de la négociation, sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : Harmattan

Mots-Clés: Analyse des pratiques, Adressage, Aspirations professionnelles et scientifiques

Analyse des prédictions de futurs enseignants de physique au collège sur les trajectoires de projectiles

S. Eugène Oke * ^{2,1}, Didier Anago ¹, R. Raphaël Kelani ^{1,3}

² FAST / UAC (Faculté des Sciences et Techniques / Université d'Abomey-Calavi) – Bénin

¹ LRDST / IMSP / UAC (Laboratoire de Recherche en Didactique des Sciences et Technologies / Institut de Mathématique et de Sciences Physiques / Université d'Abomey-Calavi) – Bénin

³ ENS - Natitingou / UP (Ecole Normale Supérieure de Natitingou / Université de Parakou) – Bénin

Des recherches antérieures font état de ce que les conceptions des élèves semblent faire écho à celles des savants dans leur quête de compréhension des phénomènes ou de description de ceux-ci. En particulier la compréhension du mouvement d'un corps par les savants a traversé des conceptions erronées ou des croyances que des recherches ont tenté de nous montrer. Une étude (Eckstein, 1997) a été menée sur l'évolution des conceptions des élèves à propos du mouvement de projectile. Elle est axée sur l'hypothèse génétique évoquant le parallèle entre les progrès réalisés dans l'organisation logique et rationnelle de la connaissance sur le mouvement des projectiles et les processus psychologiques de formation correspondante. L'auteur de cette étude utilise l'ontogénèse des concepts et affirme que nous avons autour de nous des enfants et que, c'est avec eux que nous avons la meilleure chance d'étudier le développement de la connaissance logique, la connaissance mathématique, la connaissance physique et ainsi de suite, en référence à Piaget (1970).

Dans un monde de plus en plus problématique où la formation des jeunes doit leur permettre d'appréhender plus vite les phénomènes de leur environnement immédiat afin de décider ou d'entreprendre une action, nous sommes dans une perspective de contribuer à améliorer la formation des enseignants de collège et lycée en physique. Par cette présentation, nous tentons de faire prendre conscience qu'il semble difficile pour de futurs enseignants de collège d'appréhender correctement la nature du mouvement des projectiles et que leur compréhension du mouvement d'un projectile est encore jalonnée par des étapes de conceptions ou de croyances décalées des connaissances scientifiques actuelles alors qu'ils ont suivi des cours universitaires.

Notre question de recherche est : comment et dans quelle mesure, de futurs enseignants de collèges en physique prédisent les trajectoires de mouvement de projectiles après avoir suivi des enseignements universitaires de mécanique ?

Le public cible de notre étude est constitué de futurs enseignants de collège en physique qui sont dans un processus de formation initiale avancée, c'est-à-dire qu'ils ont suivi déjà tous les cours de mécanique prévu en première et deuxième année. Nous nous sommes adressés aux étudiants d'une Ecole Normale Supérieure (ENS) et d'une Faculté des Sciences et Techniques (FAST) de deuxième et troisième année du parcours de licence d'enseignement. Dans cette présentation nous nous limitons à l'étude avec les sujets de l'Ecole Normale Supérieure, compte tenu des conditions (meilleures) de travail de ceux-ci. Cette étude prend en compte quarante deux (42) étudiants de 3ème année et quarante six (46) étudiants de 2ème année de licence qui préparent la licence d'enseignement de physique (en référence au système LMD) qui équivaut au Brevet d'Aptitude

*Intervenant

au Professorat de l'Enseignement Secondaire (BAPES). Ce sont des professeurs adjoints qui tiendront les classes de 6ème à la 3ème. Nous les (futurs enseignants de physique) avons soumis à un questionnaire adapté du questionnaire de l'étude cité ci-dessus, adressé aux enfants, pour appréhender leurs prédictions sur la trajectoire de chute d'un projectile. Ce questionnaire est constitué de deux tâches présentant deux situations différentes dans lesquelles la nature des trajectoires des projectiles est la même. Nous avons récupéré leurs productions graphiques et écrites que nous avons dépouillées. Ces productions graphiques proposées ont été analysées, répertoriées, codifiées et interprétées. Dans l'interprétation, nous avons cherché à mettre en lumière le sens ou la signification de leurs représentations graphiques afin d'inférer leur croyance ou leur conception.

Les résultats obtenus de l'étude des productions graphiques et écrites nous font dire que les sujets de notre étude, futurs enseignants de collèges en physique ne prédisent pas correctement les trajectoires dans les mouvements de projectiles alors qu'ils ont suivi des cours universitaires de mécanique. Nous sommes allés plus loin en examinant les écrits explicatifs de certains étudiants qui ont bien répondu aux questions de production graphique afin de voir s'ils avancent des explications adéquates à leurs bonnes représentations graphiques. Les explications que ces derniers fournissent ne justifient pas les bonnes représentations graphiques qu'ils ont faites. Ce constat peut faire conclure à un effet de hasard, mais en réalité, il nous semble qu'il existe des croyances ou des façons de comprendre chez ces futurs enseignants qui les empêcheraient de donner l'explication de la bonne représentation graphique faite.

Nous pouvons dire au terme de cette étude partielle qu'il est pratiquement impossible pour nos sujets d'études, futurs enseignants de collèges, de prédire et de justifier les trajectoires de mouvements de projectiles malgré les enseignements universitaires de mécanique suivis. L'étude nous a permis de lever un coin de voile sur quelques une des croyances décalées des connaissances scientifiques actuelles sur le mouvement de projectile dans le contexte où elle a été menée. Ceci interpelle non seulement sur la qualité des connaissances acquises par ces futurs enseignants de physique en formation initiale, mais aussi sur la nature des connaissances qu'ils doivent transmettre ou faire construire aux élèves en la matière.

Bibliographie

Eckstein, S. G. (1997). Parallelism in the development of children's ideas and the historical development of projectile motion theories. *International Journal of Science Education*, 19:9, 1057-1073

Halloun, I. A., & Hestenes, D., (1985). Common sense concepts about motion. *American Journal of Physics*, 53, 1056-65.

Piaget, J. (1970). *L'épistémologie génétique*, Paris.

Viennot, L. (1979). Spontaneous reasoning in elementary dynamics. *European Journal of Science Education*, 1, 205-21.

Mots-Clés: Croyances, futurs enseignants de Physique, mouvement de projectile, représentations graphiques, écrits explicatifs.

Qu'est-ce que s'y connaître en nutrition humaine ? En quoi est-ce formateur ?

Christian Orange * ¹

¹ Université Libre de Bruxelles - ULB (BELGIUM) – Belgique

Communication insérée dans le symposium intitulé
” Développement des ” éducations à ” et acculturation scientifique ”.

Résumé

Cette communication s'inscrit dans un ensemble de recherches qui visent à interroger les conditions pour qu'un enseignement scientifique soit formateur et contribue au développement des élèves. C'est plus particulièrement la signification épistémologique et didactique des liens entre cet enseignement et les questions d'éducation à la santé qu'elle questionne.

En effet la mise en avant des ” éducations à ” dans les programmes scolaires (français et européens) fournit aux enseignements de biologie de nouvelles formes de justification. Les apports de ces enseignements aux éducations à la santé et au développement durable, par exemple, semblent en effet aller de soi parce qu'ils répondent à une demande sociétale et sont en lien avec la vie des élèves. Nous voulons questionner cette évidence et notamment la compatibilité, dans le domaine de la nutrition, entre un enseignement porteur de savoir, tel qu'Astolfi (2008) le réclame, et les visées des éducations à la santé.

Le cadre didactique et épistémologique de cette analyse est celui de l'apprentissage par problématisation (voir par exemple, Orange Ravachol & Beorchia, 2011) qui pose, en référence à Bachelard et à Canguilhem, que les savoirs scientifiques scolaires, pour être formateurs et émancipateurs, doivent se construire en lien étroit avec des problèmes scientifiques. Qu'en est-il des enseignements qui relèvent des éducations à la santé ?

Dans l'espace restreint de cette communication, nous voulons d'une part étudier des savoirs enseignés scientifiques et d'autre part des enseignements concernant l'éducation à la santé de manière comparative et à l'aune de ce critère. Pour cela nous limiterons à l'étude de quelques manuels scolaires du primaire et du secondaire en ce qu'ils se réfèrent aux programmes et qu'ils représentent une mise en forme de l'enseignement qui recueille nécessairement, pour les plus courants, un certain accord des enseignants (par sélection pourrait-on dire).

Dans ces manuels organisés en double page ” d'activités ” (documents et questions) et en bilans (texte et schémas), nous étudierons les argumentations explicites ou implicites convoquées par les ” activités ” pour arriver à ces bilans, dans le but de dégager la signification des savoirs sur la nutrition qu'ils dénotent, les liens de ces savoirs avec des problèmes scientifiques et de discuter les relations entre les savoirs et les aspects d'éducation à la santé.

*Intervenant

Bibliographie

Astolfi, J.-P. (2008). La saveur des savoirs. Paris : ESF.

Buty, C. & Plantin, C. (2008). Argumenter en classe de sciences. Lyon : INRP.

Orange Ravachol, D. & Beorchia, F. (2011) Principes structurants et construction de savoirs en sciences de la vie et de la Terre. Education & didactique. 5, 1, 7-28.

Mots-Clés: savoirs scientifiques, éducation à la santé, argumentation, manuels scolaires.

Développement des ” éducations à ” et acculturation scientifique

Denise Orange Ravachol * ¹

¹ Equipe Théodile - CIREL (EA 4354) – Université Lille III - Sciences humaines et sociales : EA4354 – Université Lille 3 Domaine universitaire du Pont de Bois, BP 60149 59653 VILLENEUVE D’ASCQ Cedex, France

Dans le cadre de l’Ecole comme dans celui des éducations non formelles, les ” Educations à ” se développent au point de prendre une place de plus en plus grande dans la formation et l’éducation scientifiques. Il ne s’agit plus seulement de faire que les élèves s’approprient des savoirs scientifiques. Il faut les conduire, selon les préconisations officielles, à devenir des citoyens éclairés, capables de prendre en charge des problèmes complexes et de faire des choix d’actions. Or ces problèmes font l’objet de débats au sein de la communauté scientifique, et ils ne se concrétisent pas totalement en des savoirs stabilisés (Fabre & al., 2014). De plus, s’ils concernent la société, ils y provoquent des débats et des confrontations d’opinions, en même temps que s’expriment de fortes attentes de solutions (Legardez & Simonneaux, 2006, 2011). Ainsi en est-il par exemple du problème du réchauffement climatique, de la prévention de l’obésité, de la gestion des déchets, etc.

Dans ce contexte, les liens entre ” éducations à ” et entrée dans une culture scientifique sont complexes et leur inscription dans des curriculums peut même conduire à des contradictions ou, à tout le moins, à des tensions. Nombreux sont les champs de recherche (Sciences de l’éducation, Philosophie de l’éducation, Didactiques, Information et Communication, etc.) qui, portant attention aux questions d’ ” éducation à ” et/ou d’acculturation scientifique, peuvent contribuer au travail de ce problème (Fabre, 2011 ; Pagoni & Tutiaux Guillon, 2012). Comment chacun de ces champs s’empare-t-il de ces questions ? La tension entre ” éducation à ” et acculturation scientifique y est-elle également perceptible et prend-elle la même forme ?

De façon à permettre au mieux les comparaisons et les discussions, les présentations et les échanges porteront sur le domaine de la nutrition : éducation à la santé et nutrition / problématisation scientifique des fonctions de nutrition. En privilégiant une approche plurielle (sciences de l’éducation : didactique des sciences, philosophie de l’éducation ; information et communication), ils permettront de questionner :

- les tensions dans lesquelles se trouve l’Ecole, entre ” Educations à ” et transmission de valeurs (communication 1) ;
- les formes de discours de l’éducation nutritionnelle et leurs liens avec la construction de savoirs tels qu’ils s’expriment au travers des manuels scolaires, actuellement et depuis plusieurs dizaines d’années (communications 2 et 3) ;
- des pratiques d’enseignants (école élémentaire) contraints de conjuguer construction de savoirs scientifiques, éducation au choix et appropriation de normes (communication 4) ;

*Intervenant

- enfin les liens qui se tissent entre Ecole, politiques publiques de nutrition et discours marchand des entreprises agro-alimentaires (communication 5).

Communications du symposium

1. Les "éducations à" : sens et usages des valeurs dans les établissements du second degré
2. Qu'est-ce que s'y connaître en nutrition humaine ? En quoi est-ce formateur ?
3. Analyse didactique de manuels scolaires en sciences de 1938 à aujourd'hui : l'exemple de la nutrition
4. Education nutritionnelle, construction de savoirs et de normes : des pratiques enseignantes sous tensions
5. De la publicité à la communication pédagogique : enjeux publics et intérêts privés autour de l'alimentation en milieu scolaire

Bibliographie

Fabre, M. (2011). Eduquer pour un monde problématique. Paris : PUF.

Fabre, M., Weil-Barais, A. & Xypas, C. (dir.)(2014). Les problèmes complexes flous en éducation. Bruxelles : de Boeck.

Legardez, A. & Simonneaux, L. (coord.)(2011). Développement durable et autres questions d'actualité. Dijon : Educagri éditions.

Legardez, A. & Simonneaux, L. (coord.) (2006). L'école à l'épreuve de l'actualité. Paris : ESF éditeur.

Pagoni, M. & Tutiaux Guillon, N. (coord.)(2012). Les éducations à... Quelles recherches, quels questionnements ? Spirale, n°50.

Mots-Clés: éducation à la santé, acculturation scientifique, fonction de nutrition, sciences de l'éducation, sciences de l'information

Education nutritionnelle, construction de savoirs et de normes : des pratiques enseignantes sous tensions

Denise Orange Ravachol * ¹, Susan Kovacs *

2

¹ Equipe Théodile - CIREL (EA 4354) – Université Lille III - Sciences humaines et sociales : EA4354 – Université Lille 3 Domaine universitaire du Pont de Bois, BP 60149 59653 VILLENEUVE D’ASCQ Cedex, France

² Groupe d’Etudes et de Recherche Interdisciplinaire en Information et Communication (GERIICO) – Université Lille III - Sciences humaines et sociales : EA4073 – France

Communication insérée dans le symposium intitulé
” Développement des ” éducations à ” et acculturation scientifique ”.

Résumé

Des préoccupations sociétales actuelles (développementale, climatique, énergétique, etc.) mettent en avant les questions de soutenabilité et de durabilité. Elles pénètrent l’Ecole avec la prise d’importance des ” éducations à ” (au développement durable, à la santé, aux risques, à la solidarité, etc.), provoquant une anthropisation de nombre de problèmes scientifiques étudiés en classe, et visant une évolution des comportements des élèves et leur engagement dans des actions concrètes. Nous nous intéressons à l’éducation nutritionnelle, une composante de l’éducation à la santé, où, alors que les instructions officielles expriment désormais une ouverture sociétale affirmée, des pratiques, des dispositifs et des objets scolaires à visée éducative semblent se pérenniser : le classificatoire peu problématisé des aliments, le recours récurrent à des supports documentaires controversés (la pyramide nutritionnelle par exemple), la tendance à inculquer des normes. Dans ce contexte, comment les enseignants se représentent-ils l’éducation nutritionnelle ? Comment la conjuguent-ils aux apprentissages disciplinaires ? Dans quel système de tensions s’inscrivent leurs pratiques ” ordinaires ” ? Notre recherche, conduite selon une double approche, didactique et info-communicationnelle, s’appuie sur l’idée que le traitement des problèmes scientifiques relève d’une problématisation explicite quand les problèmes quotidiens reposent sur des évidences non questionnées. Elle interroge la nature hybride des problèmes d’éducation nutritionnelle (ils sont scientifiques, anthropocentrés, et renvoient à des situations de la vie quotidienne) et leur part d’indétermination (ils ont des solutions multiples ; les données servant à les travailler sont incomplètes) ce qui rend leur traitement difficile. Elle se déploie dans l’étude du fonctionnement de deux enseignantes expérimentées de l’école primaire (une enseigne au CP, l’autre au CE2), dont les séquences d’enseignement ” ordinaires ” reposent sur l’emploi de deux documents particulièrement usités à l’école : la fleur des aliments et la pyramide alimentaire. Elle se base sur les transcriptions des séquences, les productions des élèves et les documents mobilisés et, par une analyse du guidage des élèves par les enseignantes et de l’intégration des supports pédagogiques dans le déroulement des leçons, elle précise le système de tensions dans lesquelles se trouvent

*Intervenant

ces enseignantes, dans un temps scolaire contraint. Elle caractérise leurs pratiques entre la construction de savoirs scientifiques, l'éducation au choix et l'appropriation de normes et elle jauge les choix et les solutions qu'elles privilégient à l'aune de ce qu'ils permettent aux élèves de se distancier du sens commun.

Bibliographie

Béguin-Verbrugge, A. (2006). *Images en texte, images du texte : dispositifs graphiques et communication écrite*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Fabre, M. (2014). Le flou des questions socialement vives. In Fabre, M., Weil-Barais, A. & Xypas, C. (dir.) (2014). *Les problèmes complexes flous en éducation*. Bruxelles : De Boeck. pp.21-35.

Fleury, B. & Fabre, M. (2006). La pédagogie sociale : inculcation ou problématisation ? L'exemple du développement durable dans l'enseignement agricole français. *Recherches en Education*, n°1, 67-78.

Lange, J.-M. (2011). Éducation au développement durable : éléments pour une problématisation de la formation des enseignants. *Carrefours de l'éducation*, HS n°1, 71 – 85.

Mots-Clés: éducation nutritionnelle, école élémentaire, document pédagogique, pratique enseignante, sciences de l'éducation, sciences de l'information

Etude des variations hebdomadaires du sommeil chez les élèves algériens scolarisés selon les systèmes public et privé

Lamia Ouali ^{*† 1}, Louisa Marouf ^{* ‡ 1}

¹ Laboratoire Société-Education-Travail SET Université Mouloud Mammeri Tizi-Ouzou Algérie – Algérie

Cette communication présente une recherche portant sur les rythmes scolaires à l'école algérienne en comparant l'évolution de la durée de sommeil durant une semaine scolaire chez les élèves de 5^{ème} année primaire âgés de 10-11 ans scolarisés selon les systèmes public et privé .

L'étude des rythmes scolaires a attiré l'attention d'un certain nombre de décideurs en Algérie faisant écho à des études réalisées par plusieurs chercheurs (Marouf, L ; Khelfane,R ; Douga, A ; Testu,F) afin de proposer des emplois du temps qui respectent les rythmes de l'enfant. Dans ce contexte, Le Floc'h (2005) rappelle que le temps scolaire est un synchroniseur fort pour l'élève comme l'alternance jour-nuit pour l'être humain.

Dans le même sens, Fotinos & Testu (1996) expliquent dans leur étude à quel point l'évolution du sommeil hebdomadaire a une relation avec le mode du temps scolaire proposé à l'élève ; selon ces derniers, les nuits précédant les jours de repos sont les plus longues que les autres. L'augmentation de la durée du sommeil est alors liée à une heure tardive du lever pour les plus âgés qui peuvent gérer eux même le lever. Ces chercheurs ont expliqué que la libération d'une matinée n'est pas systématiquement suivie d'un allongement du sommeil chez certains enfants notamment ceux issus de milieux défavorisés.

Un nombre important d'études ont permis aussi de mettre en évidence le rôle important du sommeil de l'enfant tant du point de vue physiologique que psychologique. Le respect quantitatif et qualitatif du sommeil permet un développement harmonieux et favorise les apprentissages. Dans ce cadre, Poulizac & Rosler ont expliqué que la durée du sommeil et sa qualité ont une grande importance sur les résultats scolaires ; Poulizac dans son étude sur des enfants de 6-7 ans a montré que ceux qui dorment moins de 8 heures (61%) ont un retard d'une année, ceux qui dorment plus de 10 heures (13%) ont un retard scolaire et 11% sont en avance d'une année (cité par Clarisse, Testu, Maintier, Alaphilippe, Le Floc'h, Janvier, 2004). Selon (Montagner et al, 1992), une étude sur 59 élèves de la 2^{ème} année primaire montre que la durée du sommeil (moyenne) varie d'un mois à l'autre, elle est estimée à moins de dix heures et vingt-cinq minutes environs entre février et avril, et de dix heures et vingt-cinq minutes entre novembre et janvier (cité par Marouf, 2014).

L'objectif de notre recherche est d'étudier l'effet du temps scolaire sur l'évolution des durées moyennes du sommeil au cours de la semaine scolaire chez les élèves de 5^{ème} année primaire scolarisés selon les systèmes public et privé, et de comparer l'effet du temps scolaire sur les variations hebdomadaire du sommeil nocturne chez ces élèves. Ceci nous amène à poser la question

*Intervenant

† Auteur correspondant: lamia-ouali@hotmail.fr

‡ Auteur correspondant: louisamarouf@yahoo.fr

suivante : quelle est l'effet du temps scolaire sur le sommeil nocturne chez les élèves de 5^{ème} année primaire scolarisés selon les systèmes public et privé?

L'échantillon de cette étude se compose de 119 élèves scolarisés selon le système public et de 77 élèves dans le privé tous âgés de 10-11ans. Nous avons administré un questionnaire établie par Testu en France et adapté par Marouf en 2008 en Algérie adressé aux élèves et aux parents ; l'objectif de ce questionnaire et de noter l'heure du coucher et du lever des élèves.

Les résultats montrent que les moyennes des durées de sommeil diffèrent selon le système dont l'élève est scolarisé. On constate d'un autre coté que d'après ces résultats ; quel que soit le système dont les élèves sont scolarisés on relève une perturbation du rythme veille-sommeil. Par contre, l'effet de la coupure de la demi-journée au cours de la semaine scolaire n'est pas bénéfique pour les élèves du système public contrairement aux élèves du système privé. Cette étude a montré que la coupure du week-end permet de compenser la fatigue liée à la fin de la semaine chez les élèves des deux systèmes. En conséquence, le temps scolaire proposé- imposé à l'élève algérien ne lui permet pas de dormir le temps nécessaire à son développement harmonieux et peut le mener vers l'échec scolaire.

Mots clés : Sommeil, temps scolaire, système privé, système public, variations hebdomadaires, rythmes scolaires.

Bibliographie :

- Clarisse, R., Testu, F., Maintier, C., Alaphilippe, D., Le Floc'h, N., & Janvier, B. (2004). Etude comparative des durées et des horaires du sommeil nocturne d'enfants de cinq à dix ans selon leur âge et leur environnement socio-économique. Archives de pédiatrie, 11, 85-92.
- Fotinos, G., & Testu, F. (1996). Aménager le temps scolaire. Hachette Edition.
- Le Floc'h, N. (2005). Approche écosystemique des rythmicités attentionnelles de l'enfant, étude des effets des aménagements du temps scolaire, des loisirs collectifs et du travail parental sur les niveaux et les variations de l'attention de l'enfant de 5 à 10 ans. Thèse de doctorat, université François Rabelais, Tours, France.
- Marouf, L. (2014). Les rythmes scolaires en Algérie. Attention, sommeil, comportement en classe et activités extra-scolaires. France : Presses Académique Francophones.

Mots-Clés: Sommeil, temps scolaire, système privé, système public, variation hebdomadaire, rythmes scolaires

Les gestes dans l'accompagnement : une conduite corporelle de l'interaction ?

Emeric Offenstein * ¹

¹ Centre de Recherche sur la Formation (CRF) – Conservatoire National des Arts et Métiers [CNAM] :
EA1410, ENSTA Bretagne – 2, rue Conté 75003 Paris, France

S'inscrivant dans l'axe " comprendre " des thématiques du congrès, notre présente communication met en image la longue construction d'un objet de recherche à partir d'une commande professionnelle. Elle s'appuie sur un travail de description et d'analyse des pratiques professionnelles de l'ergothérapeute, réalisé dans le but d'enrichir les dispositifs de formation associés. Se donnant pour objectif général de " trouver des solutions aux problèmes que rencontrent les patients dans la réalisation de leurs activités quotidiennes ", le champ d'intervention de l'ergothérapeute est très vaste (population, moyens). Il s'apparente le plus souvent à une démarche d'accompagnement (Paul, 2009) visant l'appropriation par le patient de moyens techniques pour compenser les difficultés qu'il rencontre dans ses activités. Un travail exploratoire, librement inspiré des démarches ethnographiques et de la méthode de comparaison continue de Glaser et Strauss (1967), nous a permis de préciser un aspect spécifique du travail de l'ergothérapeute : les situations d'interaction où l'ergothérapeute co-construit avec le patient les solutions à mettre en place. Dès lors, les enjeux professionnelles, investis dans notre étude, se spécifient autour de la question suivante : quelles sont les stratégies de l'ergothérapeute pour conduire efficacement ces situations d'interaction ?

Pour saisir au plus près le déroulement de l'interaction à l'œuvre entre l'ergothérapeute et le patient, nous empruntons à Theureau (2004) la démarche anthropologique, d'inspiration phénoménologique, du " *cours d'action* ". En particulier, nous procédons à des entretiens d'autoconfrontation où la personne visionne des traces de son activité à partir d'un enregistrement vidéo. Cette technique d'entretien a pour objectif d'aider l'acteur à décrire, commenter ou mimer la dimension subjective de l'activité accessible à sa conscience. Cette seconde phase de notre investigation nous conduit à opérer un choix spécifique quant aux modalités d'analyse de l'interaction. En effet, après une réorganisation des matériaux selon les modalités de l'analyse sémiologique (Theureau, 2004), notre attention se porte sur trois phénomènes :

- Les différents " *modes d'engagement* " de l'ergothérapeute dans son interaction avec le patient, utilisés de manière discontinue.
- Le choix de ces " *modes d'engagement* ", opéré en situation à partir des " *interprétations* " multiples et complexes de la part de l'ergothérapeute.
- L'utilisation que fait l'ergothérapeute des gestes professionnelles en relation avec les préoccupations de construire, aider et guider sa manière d'agir dans la situation. Il en va de même de ce qu'il perçoit de l'autre à travers son comportement physique.

Ces trois phénomènes orientent notre étude sur la compréhension du rôle des " techniques du corps " (Mauss, 1950) dans la conduite de l'interaction par l'ergothérapeute. Ainsi, à l'aide d'un

*Intervenant

travail de synthèse des apports scientifiques sur le corps et les gestes dans la relation et le travail, notre objet de recherche évolue et se distingue des attentes professionnelles. Nous en proposons la formulation suivante : de quel manière l'étude des gestes corporels permet de rendre compte de la dynamique des modes d'engagement dans l'interaction ?

Dans cette communication, nous insisterons particulièrement sur la difficulté de travailler simultanément les enjeux professionnels et les enjeux scientifiques de la recherche. Nous prendrons la distinction de l'objet de recherche, au cours de cette étude, comme illustration d'un moment représentatif des complications qui émergent dans la démarche du chercheur.

Bibliographie

Cizeron, M. et Gal-Petitfaux, N. (2010). *Analyse des pratiques : expérience et gestes professionnels*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne, tome 1*. Paris : Editions de minuit.

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

Guérin, J. (2012). *Activité collective et apprentissage, de l'ergonomie à l'écologie des situations de formation*. Paris : l'Harmattan.

Jorro, A. (2006), " L'agir professionnel de l'enseignant ", *séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation, CNAM, Paris*. En ligne : <https://hal.inria.fr/file/index/docid/195900/filename/CN06.pdf>, consulté le 22 février 2015

Leplat, J. (2013), " Les gestes dans l'activité en situation de travail, aperçu de quelques problèmes d'analyse ", *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, n°15-1, 2-19.

Peirce, C. S. (1978). *Ecrits sur le signe*. Paris : Seuil.

Maturana, H.R., & Varela, F. (1987). *The tree of Knowledge*. Boston & London : Shambala.

Mauss, M. (1950). *Les techniques du corps*. Paris : PUF.

Paul, M. (2009). Accompagnement. In *Recherche et formation*, n°62, 91-107

Theureau, J. (2004). *Le cours d'action, méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès éditions.

Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance*. Paris : Seuil.

Mots-Clés: Interaction, Corps, Geste, Pratique ergothérapique, Analyse d'activité professionnelle

Les inégalités d'orientation vers l'enseignement supérieur : variations et évolutions du rôle de gatekeeping des acteurs scolaires

Alice Olivier ¹, Anne-Claudine Oller ^{*† 2}, Agnès Van Zanten ¹

¹ Observatoire sociologique du changement (OSC) – CNRS : UMR7049, Sciences Po – 27 rue Saint Guillaume 75337 Paris Cedex 07, France

² Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Transformations des pratiques Éducatives et des pratiques Sociales (LIRTES) – Université Paris Est (UPE) : EA7313 – LIRTES équipe d'accueil 7313 Bureau 405 Bâtiment La Pyramide 80 avenue du Général de Gaulle 94009 Créteil cedex, France

Les travaux interactionnistes menés aux Etats-Unis dans les années 1960 et 1970 (Ciccourel et Kitsude, 1973 ; Erickson, 1975), puis des travaux statistiques et ethnographiques dans les deux décennies suivantes, ont contribué à la diffusion d'une vision des acteurs scolaires de l'enseignement secondaire (enseignants, conseillers d'orientation, directeurs des établissements) comme gatekeepers de l'accès à l'enseignement supérieur, autrement dit comme des acteurs dotés de visées normatives, triant les élèves en fonction de leurs capacités et potentialités, et orientant sur cette base certains vers des études longues permettant l'accès à des emplois bien considérés et rémunérés et à des positions sociales prestigieuses, d'autres vers des études courtes menant à des positions intermédiaires dans l'échelle sociale et professionnelle, d'autres encore directement vers une " vie active " composée d'emplois d'employés et d'ouvriers. Plusieurs de ces études ont par ailleurs mis en évidence l'existence d'importantes variations dans les perspectives et pratiques de ces acteurs en fonction de la composition sociale et ethnique et du profil académique des élèves de l'établissement d'enseignement secondaire où ils exercent leur activité (McDonough, 1987 ; Reay et al., 1998).

Notre étude en cours dans quatre lycées contrastés (3 publics et 1 privé) de la région parisienne montre elle aussi de fortes différences entre ces établissements concernant le paysage de l'enseignement supérieur proposé aux élèves, ainsi que le degré de mobilisation des personnels à l'égard de cette question, la précocité de leur action et le degré de personnalisation de leurs conseils (van Zanten 2015). Elle montre néanmoins également deux évolutions importantes : d'une part, un affaiblissement des visées normatives des acteurs scolaires à l'égard des destinées scolaires, professionnelles et sociales des élèves, notamment ceux des milieux populaires, d'autre part, l'émergence d'un nombre important d'acteurs publics et privés intervenant sur la question de l'orientation vers l'enseignement supérieur en ayant recours à des discours et des pratiques très différentes de ceux du monde enseignant. Ces deux tendances, qui sont liés aux évolutions du marché de l'emploi, aux pressions politiques en faveur de l'allongement des scolarités et à la pénétration dans le monde de l'enseignement supérieur et de l'éducation de logiques de marché, invitent à revoir le rôle des acteurs scolaires de l'enseignement dans la production des inégalités dans un contexte d'ébranlement des bases de leur autorité et de leur capacité d'action.

References

Ciccourel A., Kitsuse J. 1963, *The Educational Decision-Makers*, Indianapolis, Bobbs-Merrill.

*Intervenant

†Auteur correspondant: anneclaudine.oller@sciencespo.fr

Erickson F. 1975, " Gatekeeping and the melting pot: Interaction in counseling encounters ", Harvard Education Review, Spring.

McDonough P. 1997, Choosing Colleges: How Social Class and Schools Structure Opportunity, New York, SUNY.

Reay D. David, M., Ball, S. 2005, Degrees of Choice: social class, race and gender in higher education, London, Trentham Books.

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.

Mots-Clés: accès à l'enseignement supérieur, orientation, inégalités

Les conditions d'une culture scientifique émancipatrice

Christian Orange ^{*† 1}

¹ Université libre de Bruxelles, Section inter-facultaire de l'agrégation – Belgique

Symposium: Sciences, cultures, sociétés

Résumé:

L'enseignement des sciences est très généralement présenté comme une acculturation scientifique permettant de développer des avis raisonnés sur des questions sociétales (santé, environnement, etc.) et, plus généralement, comme formateur d'un esprit critique.

le but de cette communication est de contribuer à l'étude des conditions de possibilité de ces visées à partir d'une analyse de l'enseignement actuel des sciences. Plus particulièrement, nous nous intéresserons à l'enseignement usuel de la biologie en France tel qu'il est traduit dans les manuels de l'enseignement secondaire. Dans l'espace restreint de cette communication, nous nous en tiendrons à un nombre limité de manuels et à un domaine scientifique précis: celui des fonctions de nutrition de l'Homme et des mammifères.

De façon à questionner les raisonnements que porte cet enseignement, l'analyse se focalisera sur les conditions argumentatives pour que les "activités" que présentent les manuels permettent des conclusions formulées dans les "bilans" (le texte du savoir). Nous utiliserons pour cela un modèle monologal de l'argumentation (Plantin, 2005), en déterminant les schèmes argumentatifs nécessaires pour répondre aux questions en passant des "données" (celles qui sont fournies par les documents mais aussi celles, implicites, censées être mobilisées par les élèves) aux conclusions (le texte du bilan). Nous étudierons comment les lois de passage censées être mises en oeuvre sont scientifiquement fondées et dans quelle mesure elles sont explicitées ou correspondent à des éléments faisant partie des connaissances partagées de la classe.

Nous chercherons notamment le rôle des principes structurants des disciplines (Orange-Ravachol et Beorchia, 2007) qui, s'ils ne sont pas présentés aux élèves, obligent à des argumentations fallacieuses ou proches du sens commun.

Ces raccourcis argumentatifs, qui mettent à mal la prétention à une formation à la rigueur et à l'esprit critique, peuvent prendre plusieurs formes: la focalisation sur des questions dont les réponses sont données directement, sous forme de texte ou de schémas, dans les documents, hors de toute nécessité de problématisation; des généralisations hors de tout cadre les questionnant; des conclusions qui s'appuient sur des modes de raisonnement pertinents mais non explicités, etc.

Regard réflexif sur la communication de recherche: cette communication, comme les travaux que nous poursuivons depuis plusieurs années portent sur les fonctions possiblement émancipatrices de l'enseignement des sciences au primaire et au secondaire. Les analyses critiques menées montrent que les conditions de telles fonctions sont difficilement remplies. Quel sens donner à de tels

*Intervenant

†Auteur correspondant: christian.orange@ulb.ac.be

résultats et à quoi les attribuer ? Forme scolaire, impossible métier d'enseignant, formation des enseignants ?

Buty, C. & Plantin, C. (2008). Argumenter en classe de sciences. Lyon: INRP.

Orange Ravachol, D. & Beorchia, F. (2007). Principes structurants et construction de savoirs en sciences de la vie et de la Terre. Education & didactique, 5, 1, 7-28

Rumelhard, G. (2012). La biologie, élément d'une culture, Connaître et enseigner le vivant... pas si simple! Paris:Snes-Adapt

Mots-Clés: didactique des sciences, argumentation, esprit critique, manuels scolaires

Etude des enjeux de concurrence entre les acteurs éducatifs dans le cadre de la réforme des rythmes scolaires

Emilie Osmont ^{*† 1}, Marie Vergnon ^{* ‡ 2}

¹ Centre interdisciplinaire de recherches sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences en Éducation et en formation EA 2657 (CIVIIC) – Université de Rouen : EA1657, Université de Rouen – Université de Rouen - UFR SHS. Rue Lavoisier. 76821 Mont Saint Aignan Cedex., France

² Centre d'Etudes et de Recherche en Sciences de l'Education (CERSE EA 965) – Université de Caen – Université de Caen Normandie Esplanade de la Paix CS 14032 14032 CAEN CEDEX 5, France

Nous nous proposons, dans le cadre de cette communication, d'interroger les enjeux des conflits de territoires et de rôles entre les différents acteurs éducatifs au niveau d'une commune dans le contexte de la réforme des rythmes scolaires.

Notre étude mobilise d'abord un double corpus de données recueillies à l'occasion de deux enquêtes de terrain menées dans la même ville, à la demande de la municipalité, en 2012 et 2016.

La première de ces recherches, menée avant l'application de la réforme, a porté sur l'analyse du fonctionnement d'un dispositif mis en œuvre dans le cadre du Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité (CLAS), s'inscrivant dans une démarche compréhensive visant à identifier les freins et leviers d'évolution de cette éducation partagée. Nous nous sommes à la fois intéressés au discours des différents acteurs (institutionnels, enseignants, intervenants variés dans le cadre de l'aide aux devoirs) grâce à de nombreux entretiens (N=27), et aux pratiques d'accompagnement à travers nos observations de séances d'aide aux devoirs mais aussi des transitions entre les différents temps éducatifs. Cette première immersion nous a amenés à mettre en évidence, dans la mise en perspective des discours et des pratiques, des difficultés relatives aux représentations des rôles et missions de chacun des acteurs et au partage des espaces éducatifs.

Une seconde enquête programmée sur l'année scolaire 2015-16 porte sur l'analyse du dispositif mis en place en réponse à la réforme des rythmes scolaires, avec la même visée compréhensive, à partir d'une enquête qualitative par entretiens auprès des acteurs (membres du comité de pilotage du dispositif, institutionnels, enseignants, animateurs, intervenants extérieurs) et observations des transitions et temps d'activités périscolaires.

Au-delà de la demande municipale qui a d'abord guidé ces enquêtes, nous avons effectué un travail collectif de formulation des questions de recherche et des modalités de recueil de données, élaborées dans le dialogue avec l'équipe municipale en fonction de ses besoins exprimés, des possibilités/contraintes d'accès aux personnes et aux terrains, mais aussi à partir de la synthèse des travaux sur ces questions apportée par les chercheurs.

Outre les demandes institutionnelles, l'opportunité d'un retour sur le même terrain après la mise en place de la réforme a été pour les chercheurs l'occasion de dégager une nouvelle problé-

*Intervenant

†Auteur correspondant: em.osmont@gmail.com

‡Auteur correspondant: marie.vergnon@unicaen.fr

matique : dans quelle mesure la réforme des rythmes et une institutionnalisation nationale du partage de l'éducation ont-ils eu un effet sur les enjeux de rôles et de territoires entre les acteurs éducatifs de la commune ?

- Regard réflexif sur la question de recherche

Notre proposition s'inscrit dans la perspective compréhensive des atouts et des limites de la construction des objets et démarches de recherche autour des enjeux de dialogue et de co-construction entre la demande émanant du terrain et les chercheurs, et la place que peut prendre le questionnement des chercheurs au-delà de la demande initiale.

CACCIA, M.-F. et SUE, R. (2012). Autres temps, autre école: Impacts et enjeux des rythmes scolaires, Paris : RETZ

GAUSSEL, M. (2013). Aux frontières de l'école, ou la pluralité des temps éducatifs. IFE - Dossier d'actualité Veille et Analyses, n°81, janvier 2013

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=81&lang=fr>

PAYET, J.-P. (1994) L'accompagnement scolaire : entre solidarités ordinaires et compétences professionnelles, Migrants-Formation n° 99, décembre 1994

PELLETIER, G. (1997). Le partenariat : du discours à l'action, La Revue des Échanges (AFIDES), Volume 14, n° 3, septembre 1997, dossier " Éducation et partenariat ".
<http://www.guypelletier.ca/mod/data/view.php?d=1&rid=40>

Mots-Clés: SCOLAIRE, PERISCOLAIRE, EDUCATION PARTAGEE, ACTEURS EDUCATIFS, CONCURRENCE

Le ” didactique ” : effet de brouillage, problème d’identification, moindre priorité ?

Florian Ouitre ^{*† 1}

¹ CERSE – Université de Caen Basse-Normandie – France

La question du ” didactique ”, c’est-à-dire des compétences professionnelles associées aux processus de transmission et d’acquisition de contenus de savoir ne peut manquer d’être abordée pour des professeurs des écoles en formation. Un grand nombre d’items technico-didactiques du questionnaire y font référence. Nous parlons d’items technico-didactiques parce que faire la classe, y développer le ” faire apprendre ” est une activité technique tant dans la phase de conception que dans celle de mise en œuvre.

Nous nous intéressons à la place de ces items dans les trois enquêtes. En ce qui concerne les rangs, on assiste à des évolutions contrastées. Tandis que les items consacrés aux méthodes de travail, à l’apprentissage de la langue française et à l’interdisciplinarité progressent en importance, tous les autres connaissent un retrait, particulièrement les trois items associés à l’évaluation.

L’Analyse Statistique Implicative apporte de nouveaux éléments. En 2007, le domaine didactique est riche (structuré) et alimenté par des variables de nombreux autres réseaux. Il apparaît central pour la réussite de l’élève et même l’établissement d’une relation de confiance prend une coloration didactique. En 2012, le réseau des variables didactiques a éclaté et ses éléments sont mis au service d’autres réseaux. L’item des méthodes de travail est un peu plus attracteur que les autres tout en étant parfaitement isolé des autres items didactiques. En 2015, le réseau didactique est aussi éclaté : il ne se structure et n’est associé à d’autres réseaux que dans le cadre de l’apprentissage de méthodes et dans celui de la langue française. La réussite de l’élève ne dépend plus de lui comme en 2007.

On en vient alors à se demander quelle est la place des savoirs à transmettre et à faire construire aux élèves ? Quelques entretiens complémentaires ont mis en évidence une grande distance entre les items d’enjeux éducatifs et les items technico-didactiques. Tout se passe comme si le didactique ne portait pas d’enjeux éducatifs et inversement, les enjeux éducatifs pouvaient se construire sans enjeux de savoir. Pour autant, les enquêtes soulignent pendant ces entretiens des découvertes portées par des interventions autour de la prise en compte des représentations des élèves ainsi que par des approches épistémologiques qui leur ” font voir les choses autrement ”.

Regard réflexif sur la question de recherche : comprendre pour proposer

Nous aborderons la question de ce qu’est connaître avant peut-être même de comprendre. Pour produire de l’intelligibilité, encore faut-il s’interroger sur l’interprétation que les enquêtés donnent aux items proposés. Quelle réception ont-ils des items qui, pour nous chercheurs, ont une dimension didactique ? Dans quelle mesure la formation qu’ils ont reçue – et l’image qu’elle a construite du ” didactique ” – est impliquée dans leurs réponses ? Ces questions doivent être posées pour mettre en place une ingénierie de formation travaillée avec les formateurs eux-mêmes, autour d’un problème commun que la recherche permet de poser. A savoir, la dérive techniciste

*Intervenant

†Auteur correspondant: florian.ouitre@unicaen.fr

d'un " discours didactique " en formation qui valoriserait une " technologie " de l'enseignement au détriment des besoins des élèves ?

Références bibliographiques

Bishop, M.-F. & Cadet, L. (2015). Circulations, usages et transformations des concepts en formation. *Le Français aujourd'hui*. 188, 5-14

Geay, A. & Sallaberry, J.-C. (1999). La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance ? *Revue française de pédagogie*, 128, 7-15.

Mayen, P. (2012), " Questions d'apprentissage dans les formations par alternance ". *Education permanente*. 193, 53-62.

Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 56, 81-93.

Schneuwly, B. (2012). Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement. In M. Tardif, C. Borges & A. Malo (dir.). *Le Virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (pp . 73-91). Bruxelles : De Boeck.

Mots-Clés: Didactique, alternance, professeurs des écoles, formation des enseignants

Exposition à la violence conjugale des enfants et symptômes de stress post-traumatique

Olivia Paul ^{*} ¹, Chantal Zaouche Gaudron[†] ¹, Marie Lamarque[‡] ¹

¹ Laboratoire Interdisciplinaire Solidarités, Sociétés, Territoires (LISST) – CNRS : UMR5193, École des Hautes Études en Sciences Sociales [EHESS], Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS) – Université Toulouse-Le Mirail Maison de la Recherche 5 Allées Antonio Machado 31058 TOULOUSE CEDEX 9, France

La problématique de la violence conjugale a tardivement émergée en France, et il a fallu attendre 2010 pour que la violence conjugale soit décrétée Grande Cause Nationale dans notre pays. Cependant, les enfants qui sont exposés à cette violence restent encore écartés de cette prise de conscience politique et publique.

L'objectif de cette recherche est d'appréhender le point de vue des enfants exposés à la violence conjugale sur leurs relations au sein de leur famille et entre ses membres, et sur son influence quant à la présence - ou non - de symptômes de stress post-traumatique.

Plusieurs études se sont intéressées aux conséquences pour les enfants de vivre dans un tel contexte (Chemtob & Carlson, 2004 ; Doucet & Fortin, 2014). Il ressort ainsi que les enfants exposés à la violence conjugale présentent une multitude de difficultés, de modalités et d'intensité variables. En effet, le fait d'être exposé à la violence dans le couple accentue deux à cinq fois le risque de développer divers problèmes d'adaptation (Sternberg, Baradaran, Abbott, Lamb & Guterman, 2006). Levendosky, Huth-Bocks, Semel et Shapiro (2002) soulignent, concernant leur échantillon de 62 enfants âgés de 3 à 5 ans, que 24% d'entre eux présentent un stress post-traumatique, tout en précisant que tous les enfants de l'échantillon avaient subi au moins un symptôme de stress post-traumatique (anxiété, dépression, colère, dissociation). Lehmann et Elliston (2001) font état d'un effet direct du type de violence conjugale auquel les enfants ont été exposés sur les réponses traumatiques manifestées par les enfants.

Au sein de chaque famille, l'enfant entretient des liens multiples avec chacun des membres qui, eux-mêmes, entretiennent des relations entre eux. C'est pourquoi, Schermerhorn, Cummings et Davies (2008) suggèrent d'appréhender chacune de ces relations, du point de vue de l'enfant, afin de saisir les représentations qu'il élabore dans un tel contexte. Lorsque que l'on s'intéresse au point de vue des enfants sur la relation avec leur mère, ils se montrent très ambivalents, oscillant entre le souhait d'une proximité avec elle mais relevant le manque de disponibilité maternelle (Fortin, Damant, Doucet & De la Sablonnière, 2006). Les enfants estiment ainsi que la relation avec la mère est de qualité tout en regrettant l'insuffisance de ces moments de proximité. Quelques études ont mis en évidence l'importance de la qualité de la relation entre la mère et l'enfant (Savard, 2011) mais trop peu de travaux portent sur le point de vue de l'enfant quant aux représentations des deux parents qu'il construit dans un tel contexte. Or, il paraît essentiel de mieux analyser ce que l'enfant élabore de la dynamique du fonctionnement conjugal. En s'attachant à identifier la notion de pouvoir ainsi que celle de cohésion entre chacun des membres, les symptômes de stress post-traumatique de l'enfant peuvent être ainsi appréhendés. En effet, la

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: chantal.zaouche@univ-tlse2.fr

[‡]Auteur correspondant: marie.lamarque@univ-tlse2.fr

représentation de la cohésion dans la famille peut jouer un rôle de protection ou au contraire un facteur de risque, dans l'apparition de certains symptômes de stress post-traumatique. Par exemple, l'étude de Edleson et Williams (2007) indique que les pères auteurs de violence conjugale sont fréquemment en colère et peu attentifs aux expériences et aux sentiments de leurs enfants ce qui peut engendrer des symptômes de stress post-traumatique. Racicot, Fortin et Dagenais (2010) considèrent, quant à eux, qu'il faut " miser " sur la relation mère-enfant pour prévenir les difficultés des enfants.

C'est pourquoi, nous nous demandons comment le degré d'exposition à la violence conjugale et les représentations de l'enfant des relations familiales vont influencer la présence de symptômes de stress post-traumatique chez l'enfant ?

Notre échantillon se compose de 32 mères et de 46 enfants, 26 filles et 20 garçons, âgés de 5 ans et demi à 12 ans, vivant en contexte de violence conjugale. Les mères ont renseigné le " Conflict Tactic Scale II " (Cyr, Fortin & Chénier, 1997) qui apprécie l'intensité de la violence conjugale. Les enfants ont, quant à eux, renseigné le " Trauma Symptom Checklist for Children " (Briere, 1989) dont le but est de préciser les éventuels symptômes de stress post-traumatique, et ils ont participé à une situation de jeu avec le " Systemic Analysis of Group Affiliation " (Compagnone, 2009) qui permet de saisir leurs représentations de la cohésion et du pouvoir au sein de la famille.

Les principaux résultats mettent en évidence qu'un enfant sur six présente un stress post-traumatique. Le degré de l'exposition à la violence de l'enfant influence ses représentations de la cohésion familiale. Nos résultats mettent en évidence que les représentations des enfants concernant la cohésion et le pouvoir dans la famille constituent une variable modulatrice de la présence de symptômes de stress post-traumatique. Les conclusions de l'étude incitent à proposer des pistes d'intervention pour accompagner le développement des enfants exposés à la violence conjugale.

Mots-Clés: Enfant, Violence conjugale, Adaptation socio, affective, Symptômes de stress post, traumatique, Représentations

Discours et attitudes des acteurs impliqués dans un dispositif de prévention du décrochage et de raccrochage scolaires en contexte réunionnais

Liliane Pelletier * ¹

¹ Institut coopératif austral de recherche en éducation (Icare) – Ecole supérieure du professorat et de l'éducation Campus de Bellepierre 1 allée des Aigues-Marines 97487 Saint-Denis cedex, Réunion

Parmi les facteurs explicatifs du décrochage scolaire (Potvin & Pinard, 2012), les systèmes " élève " et " enseignant " font l'objet de nombreuses expérimentations qui visent à (r)accrocher certains collégiens qui présentent des facteurs à risque (Potvin, 2004 ; Janosz & al., 2008 ; Blaya, 2010). On assiste ainsi à une multitude de dispositifs proposés par le ministère de l'éducation nationale, les collectivités territoriales et locales, le tissu associatif mais, faute de pilotage global, l'efficacité de ces dispositifs complexes est incertaine (Blaya, 2012). On y parle souvent de " collaboration " ou de " partenariat ", mais le terme d'" alliances " suppose " un investissement fort des acteurs en fonction d'un but alors que l'idée de collaboration implique la complémentarité entre professionnels " (Tièche-Christinat et al., 2012).

L'originalité du dispositif examiné dans cette communication, réside dans le fait qu'il tente d'allier des catégories de personnels d'un collège et des acteurs hors établissement (association de quartier), proposant à la fois, des actions de formation à des publics distincts (élèves, parents, enseignants) mais aussi outils et ressources pour piloter (diagnostic partagé, référent-coordonnateur, comité de pilotage, fiche de suivi construite en commun). Les données traitées dans cette contribution, font partie d'une recherche qualitative sur le décrochage scolaire dans un collège de l'académie de La Réunion réalisée entre 2014 et 2016. Enracinée dans le paradigme de la complexité et à partir de l'analyse du discours des acteurs en contexte éducatif ultramarin, complétée par l'observation en comité de pilotage de l'attitude des acteurs et des microtransformations qui s'opèrent dans le regard qu'ils portent sur le décrochage, les élèves et leurs partenaires au sein de la communauté éducative, cette communication met en évidence les préoccupations de chacun, l'évolution de leurs attitudes vis-à-vis de leurs partenaires : comment se construit progressivement une vision plurielle et globale de la situation d'un jeune, comment sont questionnées les variables scolaires en contextes et, dans le même mouvement, comment se construisent des alliances éducatives au service de la (re)connaissance des élèves en situation de (r)accrochage.

Les analyses mettent à jour des tensions liées aux perceptions des acteurs avant le démarrage du projet et deux leviers principaux : la formation au partenariat et le repérage des indices de contextualisation.

Au delà, il est proposé un retour réflexif et critique sur la pertinence de la prise en compte du point de vue des acteurs impliqués dans un dispositif dont la prise en charge est collective (Canivet et al., 2007) et sur la question des outils de dépistage (Potvin, 2004 ; Blaya et Fortin, 2011) et d'une possible adaptation aux contextes.

*Intervenant

Bibliographie

Blaya, C. (2010). Décrochages scolaires. L'école en difficulté, Bruxelles, De Boeck

Blaya, C. (2012). " Les priorités de l'action publique ". Les cahiers pédagogiques, n° 496, mars, p. 50.

Blaya, C. et Fortin, L. (2011). " Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire ". L'orientation scolaire et professionnelle, vol. 40, n° 1, p. 55-85.

Canivet, C., Cuche C. & Lombart A-F. (2007). Pourquoi certains élèves décrochent-ils au secondaire alors qu'ils ont bien réussi dans l'enseignement primaire ? Namur : Université de Namur, FUNDP, n° 114/05.

Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. & Pagani, L.S. (2008). " School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout ", Journal of social issues, vol. 64, n° 1, p. 24.

Potvin, P. et al. (2004). Guide de prévention du décrochage scolaire, CTREQ, Québec

Potvin, P. et Pinard, R. (2012). " Deux grandes approches au Québec en prévention du décrochage scolaire : l'approche scolaire et l'approche communautaire ". In Gilles Jean-Luc, Potvin Pierre & Tièche-Christinat Chantal (dir.). Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire. Bern : Peter Lang. 129-147

Mots-Clés: décrochage, (r)accrochage, point de vue, dispositif, alliances éducatives, contextualisation

Une formation initiale des enseignants trop théorique ? Le problème du transfert de connaissances théoriques dans la pratique

Irène Pereira * ¹

¹ Lettres, Idées, Savoirs (LIS) – Université de Creteil – Lettres, idées, savoirs (LIS) Bâtiment i - bureau 344 61, avenue du Général de Gaulle 94010 Créteil Cédex, France

Contexte : C'est une plainte récurrente, qui ressort de plusieurs études sur la formation initiale des enseignants en France, les enseignants stagiaires reprochent à celle-ci d'être trop théorique, trop éloignée de la pratique.

Théorie : Nous avons fait l'hypothèse que cette plainte provenait des difficultés des enseignants stagiaires à transférer des connaissances théoriques dans la pratique. Nous avons formulé notre hypothèse à partir de travaux en psychologie de l'expertise qui montrent que la différence entre les novices et les experts porte, entre autre, sur leur capacité à transférer dans leurs pratiques professionnelles des connaissances théoriques.

Objectif : Notre recherche consiste à améliorer la formation initiale des enseignants. Nous avons donc considéré qu'il s'agissait de mieux permettre aux enseignants de construire la compétence 14 du référentiel professionnel : " S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ". Il s'agissait de leur apprendre à avoir recours, non pas à des savoirs d'expérience, mais à des connaissances livresques issues de textes pédagogiques ou de recherches scientifiques. Il est en effet attendu des enseignants qu'ils soient tout au long de leur carrière capables d'améliorer leurs pratiques en s'appuyant sur les acquis récents de la recherche scientifique.

Méthodologie : Afin de pouvoir tester notre hypothèse, nous avons demandé à un groupe de cinquante étudiants enseignants dans le premier degré dans l'académie de Creteil de nous rendre deux versions du même écrit. Après une série de cours théoriques, nous avons demandé aux étudiants de choisir une situation-problème à laquelle ils étaient confrontés dans leur pratique professionnelle, de mobiliser des connaissances théoriques abordées ou non durant les cours, d'en tirer des hypothèses et de les expérimenter dans leur classe. Cette démarche s'appuyait sur la théorie de l'enquête de John Dewey.

Résultats : Dans la première version du travail, une proportion importante d'étudiants ne sont pas capables : a) de structurer leur écrit selon une démarche expérimentale b) de citer des connaissances théoriques c) d'articuler des connaissances théoriques et des hypothèses d'action pratiques. A l'issu de ce premier rendu, j'ai systématiquement proposé à chaque étudiant des documents théoriques se référant directement à leur situation-problème. J'ai revue avec eux la démarche expérimentale proposée. Il en ressort une nette amélioration des travaux lors du second rendu : davantage d'étudiants ont été capables de s'approprier la méthodologie et ont constaté des améliorations dans la situation problème à laquelle ils étaient confrontés. Le fait de constater que les connaissances théoriques peuvent être appliquées à la pratique et qu'elle peuvent l'améliorer a sans doute contribué à changer positivement le perception de la valeur de

*Intervenant

la formation dispensée.

Conclusion partielle actuelle: Au vu de ces premiers résultats, il est possible de penser que la plainte selon laquelle la formation est trop théorique est inhérente à la formation d'enseignants novices. En effet, la capacité à appliquer des connaissances théoriques dans la pratique est une compétence à construire explicitement durant la formation.

Hypothèse à approfondir : Il nous semble qu'il faudrait dans un deuxième temps tester la capacité de ces mêmes étudiants à transférer des connaissances théoriques dans leur pratique sans que cette fois les documents théoriques pertinents relativement à la situation-problème exposée soient proposés par la formatrice. Au vu des connaissances actuelles en psychologie des apprentissages et de l'expertise, il est possible de supposer que cette difficulté à transférer est d'autant plus importante que l'enseignant manque de connaissances théoriques et structurées. En effet, il faut que le sujet soit doté d'un stock important de connaissances pour analyser correctement la situation et l'améliorer. Ainsi, nous avons constaté que dans plusieurs premières versions de l'écrit, les étudiants s'orientaient vers des analyses fausses de la situation problème (par exemple les étudiants identifiaient mal par absence de connaissances des élèves dont les difficultés pouvaient être en lien avec une dyspraxie ou présentait une personnalité intellectuellement précoce).

Regard réflexif sur la question de recherche : thème transversal " Proposer " : " Quelle proposition possible pour une amélioration de la formation initiale des enseignants du premier degré face à la critique d'une formation trop théorique ?"

Références bibliographiques :

Catroux M. (2002). " Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique ". Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Vol. XXI, N° 3, 2002, 8-20.

Dewey J. (1993). La théorie de l'enquête. Paris : PUF.

Feyfant A. (2010). "L'apprentissage du métier d'enseignant". Dossier d'actualité de la VST, n°50. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/>

Gobet F. (2011). Psychologie du talent et de l'expertise. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Mots-Clés: Thématique : formation initiale des enseignants, psychologie de l'expertise, savoirs théoriques, transferts de connaissances dans la pratique

Interactions tutorales productives et formatives : des investissements réciproques

Long Pham Quang ^{*† 1}

¹ Responsable pédagogique à l'AP-HP et docteur en sciences de l'éducation, Centre de Recherche sur la Formation (Cnam-CRF) – Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) – 41 rue Gay Lussac, 75005 Paris, France

Résumé : Cette communication souhaite contribuer aux différentes études portant sur le processus d'apprentissage en situation tutorale en milieu de travail. L'objectif est de mieux comprendre, du point de vue de l'interaction tutorale, comment faire d'un espace de travail un espace de formation.

Le tutorat est fortement conditionné par la situation de travail (par exemple Sannino, Trognon, Dessagne & Kostulski, 2001), appréhendé comme fonction, le tutorat est plus ou moins reconnu, plus ou moins organisé (Kunégel, 2011). Dans cette perspective, les interactions entre tuteur et stagiaire en situation de travail (avec la notion de Workplace Learning développée notamment par Billett, 2001) peuvent constituer des espaces potentiels d'apprentissage (Mayen, 2000), mais à quelles conditions ces espaces potentiels d'apprentissage peuvent-ils effectivement se constituer ? Pour essayer de répondre à la question, nous choisissons d'entrer par l'analyse des interactions tutorales telles qu'elles se déploient en situation de travail (Rémercy & Markaki, 2016), et en particulier en identifiant leurs variations selon, notamment, ce sur quoi porte les verbalisations, les possibles configurations d'adressage et le jeu des corporéités (avec notamment la notion d'analyseur corporel développée par Cosnier, 1994) mis en œuvre.

La question de recherche peut s'énoncer de la manière suivante : en quoi les interactions développées entre tuteur et stagiaire dans et par le travail peuvent également se constituer en interactions constructives du point de vue du processus d'apprentissage ? Dans cette perspective, nous reprenons à notre compte, avant de les discuter, les notions de dimension productive et dimension constructive (Rabardel, 2005) que nous tentons d'appliquer aux interactions tutorales.

Le champ empirique choisi est celui d'agents de chambres mortuaires hospitalières en situation d'interaction tutorale autour de tâches de travail. L'unité d'analyse retenue est la dyade tutorale. À partir d'une analyse de l'activité de trois binômes tuteur-stagiaire, une approche interactionnelle et multimodale est retenue. Les méthodes de recherche sont de type qualitatif et ethnographique. Le matériau empirique est recueilli à partir de deux sources : des observations enregistrées d'interactions tutorales situées sur le lieu de travail ; des entretiens réalisés à distance en utilisant l'auto-confrontation à partir de traces d'activités filmées.

Les résultats obtenus montrent que l'espace de formation émerge de l'espace de travail que nous pensons pouvoir rendre compte par l'identification d'investissements différents de la part des sujets lors de leurs interactions situées. Nous avançons ainsi l'hypothèse selon laquelle chacun de ces espaces se caractérise par la distribution de rôles sociaux différents et produisant, ce que nous avons appelé, des interactions tutorales plutôt productives ou des interactions tutorales plutôt

*Intervenant

†Auteur correspondant: lphamquang@gmail.com

formatives.

Regard réflexif sur la question de recherche :

Notre question de recherche a émergé à partir de deux types de questionnements principaux. Ce n'est pas parce que le sujet se trouve en situation de travail qu'il l'apprend automatiquement (fort enjeu prescriptif social), et donc comment peut-on l'apprendre ? Par ailleurs, quand il y a eu apprentissage, qui le dit, le tuteur, le stagiaire ou encore le chercheur ? Les trois ? (fort enjeu évaluatif social). Ces questions ont été fortement mobilisatrices pour l'écriture de cet article.

Références bibliographiques :

Billett, S. (2001). *Learning in the workplace : strategies for effective practice*. Crows Nest : Allen & Unwin.

Cosnier, J. (1994). *Psychologie des émotions et des sentiments*. Paris : Nathan-Retz.

Kunégel, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage. Analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. Paris : L'Harmattan.

Mayen, P. (2000). Interactions tutorales au travail et négociations formatives. *Recherche et Formation* (pp. 59-73), no 35. Paris : Institut national de recherche pédagogique.

Rabardel, P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. In P. Lorino & R. Teulier (Eds.), *Entre connaissance et organisation : l'activité collective. L'entreprise au défi de la connaissance* (pp. 251-265). Paris : Éditions La découverte.

Rémery, V. & Markaki, V. (2016). Travailler et former : l'activité hybride des tuteurs. *Éducation permanente*, no206, " Le tutorat aujourd'hui ", coordonné par S. Mahlaoui et A.-L. Ulmann. (À paraître).

Sannino, A., Trognon, A., Dessagne, L. & Kostulski, K., (2001). Les connaissances émergeant d'une relation tuteur-apprenti sur le lieu de travail. *Bulletin de psychologie* (pp. 261-273), 54(3).

Mots-Clés: Interactions tutorales, dyade tutorale, processus d'apprentissage, apprentissage en situation de travail, espaces d'activités

Se former au travail : quelles interactions tutorales pour quels apprentissages ?

Long Pham Quang ^{*† 1}, Vanessa Rémerly ^{*}

2

¹ Responsable pédagogique AP-HP, Docteur en Sciences de l'Education, Centre de Recherche sur la Formation (Cnam-CRF) – Conservatoire National des Arts et Métiers - CNAM (FRANCE) – 41 rue Gay Lussac, 75005 Paris, France

² Assistante d'enseignement et de recherche, Equipe Interaction Formation, Laboratoire RIFT (Recherche Intervention Formation Travail) – Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Université de Genève, 40 bd du Pont d'Arve, 1211 Genève 4, Suisse

1/ Présentation du symposium

Le terme " tutorat ", couramment employé dans le monde du travail, se présente généralement sous la forme de prescriptions vis-à-vis des acteurs. Dans le champ des sciences du travail et de la formation des adultes, la compréhension des processus à l'œuvre dans " l'activité tutorale " constitue un objet d'étude plutôt récent. Ainsi, depuis une vingtaine d'années, l'ergonomie et la didactique professionnelle francophone ont contribué à donner à voir l'activité réelle des tuteurs en situation de travail (voir notamment : Savoyant, 1995 ; Mayen, 2000, 2002 ; Sannino & al., 2001 ; Falzon & Pasqualetti, 2000 ; Cloutier & al., 2002 ; Kunegel, 2005, 2011 ; Astier & al., 2006 ; Olry & Cuvillier, 2007 ; Gaudart & al. 2008 ; Olry-Louis & Olry, 2011 ; Gaudart & Thebault, 2012 ; Thebault & al., 2014). Ces travaux ont notamment souligné l'importance des échanges à propos du travail entre tuteur et apprenti au cours de son accomplissement, qu'ils relèvent de contenus de savoirs émergents des dialogues ou par exemple des négociations auxquelles ils donnent lieu. La médiation d'un tuteur permet à l'apprenti d'enrichir l'appréhension de son activité (Mayen, 2002) au sens où elle met à distance l'activité pour la prendre comme objet d'échange, la commenter, l'évaluer, la rectifier, la rendre compréhensible. La notion de " situation potentielle de développement " (Mayen, 1999) s'est révélée une catégorie intéressante pour caractériser les propriétés des interactions tutorales favorisant les apprentissages sur la place de travail. En effet, les modalités de transmission du travail d'un tuteur à son apprenti dépendent également de la nature des situations de travail, notamment des ressources et des contraintes qu'elles offrent. Les conditions sociales, environnementales et organisationnelles qui favorisent les processus d'apprentissage en situation de travail ont été particulièrement développées par le courant anglo-saxon du Workplace Learning (Billett, 2008, 2009) et l'anthropologie culturelle de la formation (Lave & Wenger, 1991).

Ce symposium se situe dans le champ de ces recherches conduites sur l'activité tutorale. Il vise à comprendre l'activité tutorale dans ses manifestations concrètes sur la place de travail en mettant en particulier l'accent sur les liens entre les interactions tutorales et le processus d'apprentissage. Les recherches présentées dans ce symposium explorent des pratiques collectives situées comportant une dimension tutorale qui s'inscrivent dans des champs professionnels variés (l'agriculture biologique, le soin mortuaire, l'accueil et l'accompagnement éducatif en crèche, l'imagerie médicale, l'industrie pharmaceutique et nucléaire). Elles se fondent sur

*Intervenant

†Auteur correspondant: lphamquang@gmail.com

l'idée selon laquelle l'interaction entre les acteurs constitue une entrée privilégiée pour étudier les mécanismes d'apprentissage sur la place de travail. En quoi ces interactions peuvent-elles être considérées comme une ressource permettant aux acteurs de transformer l'environnement et de se transformer réciproquement ? Pour explorer cette question, nous privilégierons des études empiriques qui documentent des pratiques professionnelles et de formation à partir de données ethnographiques.

2/ Présentation des modalités de traitement de la question transversale

La diversité des champs professionnels explorés résulte d'un parti pris des coordinateurs dans la perspective de susciter une discussion collective sur les possibles invariants pouvant être identifiés autour des pratiques tutorales et de leurs enjeux. Ces invariants permettent aux chercheurs une montée en généralité sur le plan scientifique sur le tutorat. Néanmoins, parce que chacun des champs professionnels explorés sont traversés par des évolutions de différentes natures (organisationnelles, réglementaires, techniques, technologiques, éthiques, etc.) associées à des enjeux de formation forts au regard des défis et des questions de recherches qu'elles posent, nous invitons les participants à caractériser les spécificités des pratiques tutorales propres à chacun de leurs terrains. En quoi la nature de l'activité de travail que requièrent ces différents métiers influence-telle les pratiques de tutorat qui s'y développent ?

Le symposium se compose de cinq communications réparties en deux séances d'une heure et demie d'une durée totale de trois heures. Trente minutes seront accordées à chaque communication dont vingt minutes pour la présentation et dix minutes pour les échanges avec le public. Trente minutes seront consacrées à l'issue de ces présentations et discussions à la question transversale du colloque animées par les coordinateurs.

3/ Présentation des communications par ordre alphabétique

Communication 1

” Quelles formes de transmission professionnelle pour quels types d'apprentissage ? Une enquête auprès d'agriculteurs et d'apprenants interagissant au travail ”

Fanny Chrétien, Maître de Conférence, fanny.chretien@agrosupdijon.fr, Agrosup Dijon, Laboratoire Développement Professionnel et Formation/ Institut Eduter Recherche, Champs Prévois, 26, Bd Docteur Petitjean BP 87999 - 21079 Dijon Cedex

Communication 2

” Interactions tutorales productives et formatives : des investissements réciproques ”

Long Pham Quang, responsable pédagogique à l'AP-HP et docteur en sciences de l'éducation, lphamquang@gmail.com, Conservatoire National des Arts et Métiers, Centre de Recherche sur la Formation, 41 rue Gay Lussac, 75005 Paris, France.

Communication 3

” Formes et formats de participation dans l'activité tutorale en situation de travail : pour une approche de la formation par le travail en actes ”

Vassiliki Markaki, Chercheure post-doctorante, Vassiliki.Markaki@ens-lyon.fr, Laboratoire ICAR, ENS de Lyon & Equipe Interaction & Formation, Université de Genève, ENS de Lyon, 15 parvis René Descartes, 69007 Lyon.

Communication 4

” Quelle coopération entre tuteur et stagiaire en situation de soin ? L'exemple des techniciens en Radiologie Médicale ”

Vanessa Rémy, Assistante d'enseignement et de recherche, vanessa.remy@unige.ch & Laurent Filliettaz, Professeur associé, laurent.filliettaz@unige.ch, Université de Genève, Laboratoire RIFT, Équipe Interaction & Formation, 40 Bd du Pont d'Arve, 1211 Genève 4.

Communication 5

” Les interactions comme ressources pour devenir Maître d'apprentissage ”

Laurent Veillard, Maître de conférence, laurent.veillard@univ-lyon2.fr & Marine Pelé Peycelon, Doctorante, marine.peycelon@univ-lyon2.fr, Université Lyon 2, UMR ICAR, ENS de Lyon, 15 Parvis Descartes, 69007 Lyon.

Mots-Clés: Tutorat, travail, interaction, activité

la formation des tuteurs de stage: une nécessité pour un travail réellement partagé dans le cadre d'une formation professionnelle par alternance.

Thierry Piot ^{*† 1}

¹ CERSE EA 965 (CERSE) – Université de Caen-Normandie – France

En France, la formation professionnelle est désormais le plus souvent une formation par alternance, sous-tendue par une logique de construction de compétences (Le Boterf, 2002). Ces dernières, identifiées et organisées dans des référentiels " métiers " qui structurent ces formations professionnelles, se construisent à l'interface d'une dynamique intégrative entre deux espaces : l'école professionnelle d'une part et les lieux de stage au sein des organisations de travail d'autre part. Le fait que cette dynamique intégrative soit effectivement à l'œuvre suppose des formes de collaboration entre les formateurs des écoles professionnelles et les tuteurs de stage, investis d'une fonction de formation.

A partir de l'exemple de la formation professionnelle en soins infirmiers, réingénierisée depuis la réforme de 2009, nous analysons les espaces de travail partagés, symboliques et réels, entre ces deux catégories de formateurs, à partir de l'usage respectif et commun d'un instrument (Rabardel, 1995) pensé pour articuler les deux pôles de la formation : un portfolio propre à la formation infirmière qui sert de *go between* entre les formateurs et l'étudiant en soins infirmier.

Le cadre théorique est celui de l'analyse de l'activité (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006), complété par la notion d'instrument (Rabardel (1995) qui empruntent tous les deux à l'approche historico-culturelle de Vygotski.

Une enquête par entretien a été réalisée d'une part auprès de formateurs d'IFSI (institut de formation en soins infirmiers) et d'autre part de deux groupes distincts de tuteurs de stage : un groupe témoin et un groupe ayant reçu une formation spécifique d'adaptation à la fonction de tuteur.

Les principaux résultats qui seront présentés montrent une différence dans la qualité du travail partagé en fonction de deux groupes de tuteurs : pour le groupe témoin, la collaboration est asymétrique, au bénéfice des formatrices de l'école qui adoptent une position dominante due à leur expertise relative au portfolio, avec des espaces persistants d'incompréhension sur les finalités et les modalités de la formation en soins infirmiers que révèle l'usage du portfolio. Pour le groupe des tuteurs de stage formés, on constate une relation de travail plus équilibrée, une collaboration plus riche, notamment étayée par des savoirs professionnels partagés et discutés qui permettent de construire un cadre de référence partagé et cohérent, à partir de l'analyse clinique des situations soin qui sert d'interface entre les logiques plus scolaires, propres à l'IFSI et les logiques plus pragmatiques qui sont celles des services de soin.

Regard réflexif : La question que je me pose dans ce texte mais qui est aussi un fil rouge plus

*Intervenant

†Auteur correspondant: piot.thierry@orange.fr

général de mes recherches concerne des traits invariants et spécifiques de la genèse des compétences et le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui : quelles ressources sont combinées dans l'activité qui consiste à former, enseigner, prendre soin... en tension entre rationalité forte et rationalité faible.

Mots-Clés: formation professionnelle, alternance, travail partagé, portfolio, instrument

Quelle professionnalité pour les techniciens en radiologie médicale?

José Pires Jorge * 1,2

¹ Centre de Recherche sur la Formation (CRF) – Conservatoire National des Arts et Métiers [CNAM] :
EA1410 – 2, rue Conté 75003 Paris, France

² Haute École de Santé Vaud / HES-SO (SWITZERLAND) (HESAV / HES-SO) – Avenue de
Beaumont 21 1011 Lausanne, Suisse

Le métier, dit en Suisse, de technicien en radiologie médicale (TRM), désigné par manipulateur en électroradiologie en France et par technologue en imagerie médicale en Belgique, est en profonde mutation aussi bien dans leurs activités de relation avec les patients que celles ayant trait aux transformations permanentes des outils technologiques. Cette mutation est repérable à travers la généralisation des technologies numériques et des pratiques de normalisation et de certification (radioprotection, assurance de la qualité, droits des patients, procédures administratives) qui caractérisent la production des prestations radiologiques actuelles. Ces transformations font en sorte que le travail actuel de ces praticiens réside autant en une activité de communication et de manipulation de significations qu'en la manipulation d'objets techniques. Il s'agit d'un métier, initialement appris " sur le tas ", qui fait l'objet d'un processus de professionnalisation complexe où se croisent les tensions entre les logiques de la médecine scientifique moderne et des pratiques de soins contemporaines. Il en découle une professionnalité instable (Wittorski 2007, Jorro et al. 2011, Demazière et al. 2012, Jorro 2014), peu étudiée par les sciences humaines et sociales, ce dont atteste, en première analyse, les différentes appellations du métier, par exemple, dans les pays francophones.

Méthodologie et méthode de la recherche

Nous avons mis en œuvre une méthodologie d'analyse du travail réel en référence aux acquis théoriques et méthodologiques d'une clinique de l'activité par l'utilisation de la méthode des auto-confrontations simples et croisées (Clot 2001, 2008). Les enregistrements vidéo de séquences d'activité et les discussions qu'ils ont sollicitées, ont été effectués dans les services de médecine nucléaire, de radiothérapie et de radiodiagnostic d'un hôpital suisse, en réunissant trois binômes de TRM appartenant aux trois services indiqués (donc onze séquences filmées d'activité, six auto-confrontations simples et trois auto-confrontations croisées). Cette approche a permis de transformer les objets de l'activité en objets de discours, et ainsi, de développer une mise en discussion des performances et des compétences nécessaires à la réalisation efficace du métier, tant vis-à-vis des patients que dans la relation avec les médecins.

Traitement et analyse

Une analyse de contenu thématique de type inductif a été effectuée sur la transcription intégrale des enregistrements vidéo. Les difficultés rencontrées dans l'appropriation d'instruments technologiques en constant développement ont été un des thèmes abordés. Lors de la communication nous mettrons l'accent sur un des principaux résultats acquis à ce stade qui a mis en visibilité la complexité de leur posture relationnelle dans la réalisation de leur activité concomitamment technique et relationnelle. La situation analysée porte sur la relation discursive établie

*Intervenant

par les professionnels avec une très jeune patiente et son père. Cette complexité conjugue la gestion des questions teintées d'anxiété et d'inquiétude des patients face aux images radiologiques en train de se faire et l'intériorisation de la prescription médicale de rien dire sur le diagnostic. Ceci suggère un des aspects central de leur activité, dont la répétition est telle qu'il se trouve à être alors extrêmement banalisé, et par là peu explicité : la possibilité mais aussi les limites de leur compétence diagnostique, que l'expérience développe mais que leur formation initiale prive de légitimité.

Discussion et éléments de débat

Dès lors, un trait significatif de l'actuelle professionnalité des TRM semble relever de l'embarras qu'ils vivent face à un savoir " diagnostique " qu'ils peuvent avoir intégré, au cours de l'expérience professionnelle, et les limites mêmes de ce savoir, qu'ils reconnaissent facilement mais dont les compétences, en l'absence de légitimité en formation et dans la pratique professionnelle, restent à penser. En conclusion, nous présenterons des éléments d'élucidation et de débat visant à répondre à quelles conditions épistémologiques et sociales les méthodes dialogiques sont susceptibles de contribuer à une intelligibilité d'une professionnalité en devenir du fait de leur dualité d'être simultanément des méthodes d'intervention et de production de connaissances.

Références :

Clot Y., Faïta D., Fernandez G., Scheller L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, 146, 17-25.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses Universitaires de France.

Demazière D., Roquet P., Wittorski R. (2012). *La professionnalisation mise en objet*. Paris : Éditions L'Harmattan.

Jorro, A. (2014). *Dictionnaire des concepts de la Professionnalisation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Jorro, A., De Ketele, J.-M. (2011). *La professionnalité émergente: quelle reconnaissance?* Bruxelles: De Boeck.

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

Mots-Clés: Professionnalité, analyse de l'activité, communication, formation des adultes

L'analyse d'une démarche d'accompagnement des enseignants pour un changement de pratiques et d'attitude de l'enseignant favorisant l'engagement de l'élève

Chantal Poulin ^{*†}, Anne Lessard ^{*}

1

¹ Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRТА) – Canada

Plusieurs écrits documentent l'influence du climat de classe sur l'engagement de l'élève (Anderson et al., 2011) et sur le risque de décrochage scolaire (Fortin et al., 2012). Il est nécessaire de considérer l'environnement social, notamment la qualité des interactions enseignant-élève comme un des facteurs pouvant influencer l'engagement et le rendement scolaires des élèves (Fraser et Kahle, 2007). Le lien entre la qualité de l'enseignement et les croyances d'efficacité de l'enseignant a aussi été démontré (Brouwers et Tomic, 2000). De ce fait, les enseignants qui ont de bonnes croyances et de bonnes attitudes auraient des pratiques jugées plus efficaces. Pour renouveler les pratiques favorisant l'engagement des élèves, il est 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). C'est donc dire que le milieu 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. 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 périodes 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 après chaque captation. Cette modalité repose sur la participation de conseillers pédagogiques et d'enseignants ressource qui contribuent, comme accompagnateurs, à l'analyse des captations et aux rétroactions offertes aux enseignants. L'équipe de recherche assure la rigueur de l'analyse, la formation des accompagnateurs et le suivi auprès des participants. Dans cette étude à devis mixte, nous décrirons, à l'aide d'études de cas, la relation entre l'accompagnement offert aux enseignants et le changement de pratiques et de croyances de ceux-ci. L'accompagnement offert aux enseignants semble prometteur pour favoriser un changement de pratiques et de croyances favorisant l'engagement de l'élève en classe.

^{*}Intervenant

[†]Auteur correspondant: chantal.poulin@usherbrooke.ca

Bibliographie :

Anderman, L.H., Andrzejewski, C.E. et Allen, J. (2011). How do teachers support students' motivation and learning in their classrooms? *Teachers College Record*, 113(5), 969-1003.

Brouwers, A. et Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-254.

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*, 27(3).

Fraser, B.J. et Kahle, J.B. (2007). Classroom, home and peer environment influences on student outcomes in science and mathematics: An analysis of systemic reform data. *International Journal of Science Education*, 15(3), 1891-1909.

Guskey, T. R. (2002). Professional Development and teacher change. *Teachers and Teaching : theory and practice*, 8(3/4), 381-391.

Hamel, C., Turcotte, S. et Laferrière, T. (2013). L'accompagnement d'une communauté d'apprentissage professionnelle en réseau au service du développement professionnel de ses membres. *Éducation et francophonie*, 41(2), 84-101.

Pianta, R. C., Hamre, B. K., et Mintz, S. (2012). *Classroom Assessment Scoring System—Secondary (CLASS-S)*. Charlottesville: University of Virginia.

Timperley, H. Wilson, A., Barrar, H. et Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development : Best Evidence Synthesis Iteraction*. Wellington, New Zealand : Ministry of Education.

Mots-Clés: décrochage scolaire, engagement des élèves, développement professionnel des enseignants, études de cas

Education éthique des programmeurs

Nathalie Panissal* ^{2,1}, Fabienne Viallet ^{† 3}

² UMR EFTS (Education Formation Travail Savoirs) – Université Toulouse le Mirail - Toulouse II – Université de Toulouse - Le Mirail / Maison de la Recherche / 5, allées Antonio-Machado / 31058 Toulouse Cedex 9 - École Nationale de Formation Agronomique de Toulouse-Auzeville / BP 22687 / 2 route de Narbonne / 31326 Castanet Tolosan cedex, France

¹ Université Fédérale de Toulouse, UMR EFTS – UMR EFTS – ESPE 56 avenue de l'URSS 31078 Toulouse Cedex 4, France

³ Education, Formation, Travail et Savoirs (EFTS) – École Nationale de Formation Agronomique - ENFA, Université Toulouse le Mirail - Toulouse II : MA122 – Université de Toulouse II - Maison de la recherche UMR EFTS 5, allées Antonio-Machado F - 31 058 Toulouse Cedex 9 Ecole Nationale de Formation Agronomique UMR EFTS BP 22687 2 route de Narbonne 31 326 Castanet Tolosan cedex, France

Cadre de la recherche

Les IUT offrent aux étudiants une formation professionnalisante dont l'enseignement est éminemment technique. Alors même que durant leur future vie professionnelle d'informaticiens ils seront des acteurs centraux de l'électronification de la société (Rouvroy & Berns, 2013), il convient d'éduquer leur vigilance éthique afin qu'ils soient à même d'interroger leur responsabilité lors du développement d'applications informatiques à forte performativité sociale. La question de la responsabilité est intimement liée à la question des valeurs : ce qui est moralement inacceptable aujourd'hui peut le devenir demain. La pensée, le doute, la critique sont des principes adaptatifs d'interrogation sur le bien et le mal (Arendt, 2005). L'évocation de quelques incertitudes (génie génétique, bigs datas) pointe la nécessité de mobiliser une rationalité scientifique caractérisée par l'objectivité scientifique, mêlée à une rationalité réflexive fondée sur la critique, la vie quotidienne, les considérations éthiques. Les technosciences (informatique incluse) ont un impact performatif sur notre société et nos conditions de vie (Callon, Lascoume & Barthe, 2001) qu'elles transforment en profondeur, ce qui pose inévitablement la question de la responsabilité de l'homme face au développement technologique et ses usages.

Nous avons ainsi bâti un dispositif d'éducation pluridisciplinaire construit autour de la question controversées des Deep Packet Inspection[1](DPI) que nous interrogeons dans le contexte d'une modernité réflexive (Beck, 2003) selon une approche didactique issue du champ des Questions Socialement Vives (Legardez & Simonneaux, 2006). L'objectif du dispositif développé à l'IUT vise à accompagner les étudiants vers un questionnement éthique à propos du développement de logiciels, en particulier d'interroger en amont de leur conception sur les usages qui peuvent en être fait. Comment penser la programmation, non pas comme un savoir froid et disciplinaire, mais comme un savoir polysémique intrinsèquement lié aux enjeux de la société ?

Question de recherche

Nous postulons qu'aborder la programmation DPI en tant que QSV, à partir d'un exemple précis, permet aux étudiants d'envisager la pluralité des valeurs dans un conflit moral (le cas Snowden) lié à la question du développement logiciel dans un contexte de numérisation de la

*Auteur correspondant: nathalie.panissal@univ-tlse2.fr

†Intervenant

société. Nous souhaitons saisir l'évolution des valeurs exprimées par les étudiants dans des questionnaires avant et après le dispositif didactique.

L'objectif des travaux présenté ici est double, il s'agit :

- de saisir les représentations des étudiants sur leur potentielle responsabilité dans le travail de programmation (Questionnaire 1 et 2)
- de saisir l'appréciation des étudiants sur cette ingénierie pour en améliorer le fonctionnement sur les trois années du projet (Questionnaire 3).

Ce dispositif est opérationnel depuis 2013-2014 pour une durée de 3 ans dans le cadre d'un projet BQF. Dans cette communication nous analysons les questionnaires pré et post au regard de l'évolution de la pensée des étudiants en terme d'éthique, nous portons un accent particulier aux valeurs évoquées par ces étudiants dans les questionnaires. Nous concluons avec les pistes envisagées pour parfaire ce dispositif à l'avenir et contribuer au développement de la responsabilité éthique des futurs professionnels.

Méthodologie

Trois questionnaires ont été proposés aux étudiants. Le traitement des données est réalisé sous Excel et Iramuteq[2]. Les données ont été traitées séparément pour les questions isolées de chaque questionnaire et de façon comparative lorsque les questions étaient reprises.

Premiers résultats

La comparaison des questionnaires 1 et 2 (pré et post dispositif) montre qu'à l'issue de l'ingénierie pédagogique, les questionnements éthiques des étudiants évoluent de considérations focalisées sur des questions de sécurité liées à la confidentialité entre un autrui et son partenaire informatique, donc une considération égocentrique de l'éthique liée à son groupe d'appartenance, vers une réflexion éthique plus ouverte sur les conceptions du bien, du juste, sur les valeurs (liberté, légalité, intégrité, honnêteté) au niveau plus global de la société. Nous postulons ainsi que l'ingénierie atteint son objectif de décentration et de travail sur les valeurs. L'ingénierie contribue ainsi à une éducation à la citoyenneté telle qu'elle est définie dans la didactique des QSV. A ce titre, les cinq classes de discours des étudiants (questionnaire 2) sur les questionnements éthiques inhérents à la question de la numérisation de la société sont caractéristiques des questionnements tels qu'on les trouve dans la littérature du domaine (Unesco, 2007[3]) soit la sécurité et la maîtrise des données, le respect de la vie privée, la responsabilité sociétale des entreprises.

Cette technologie, qui permet l'analyse du trafic Internet via l'interception et l'interprétation de communications numériques, est considérée par des fédérations des droits de l'homme comme des armes de guerre et par l'état comme des moyens efficaces de lutter, notamment contre la pédopornographie.

Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001499/149992f.pdf>

Mots-Clés: Ethique de l'informatique, éducation à, enseignement supérieur, enseignement pluridisciplinaire, éducation citoyenne aux techno sciences

L'impératif numérique: innovations techniques et crises de l'enseignement, espoirs et dilemmes

Helene Papadoudi-Ros * ¹

¹ Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC) –
Université de Haute Alsace - Mulhouse, université de Strasbourg, Université Nancy II – Université
Louis Pasteur 7 rue de l'université 67000 STRASBOURG Université Nancy2, B.P. 3397 54015 NANCY
CEDEX France, France

QUESTION DE RECHERCHE

Penser les mutations que connaissent les sphères de l'éducation et de la formation "conquises", selon l'expression de Miege, B.(1995), par "l'impératif communicationnel", ou encore par "l'impératif numérique", de Wiewiorka, M.(2015) tel est l'enjeu de notre questionnement. Comment les espoirs que soulèvent les évolutions technologiques construisent de nouvelles utopies qui ne font que dévoiler les difficultés et les fragilités du monde de l'éducation moderne.

Méthodologie : Synthèse de littérature (analyse de contenu)

Mots clés= politiques éducatives, technique et éducation, enjeux socio-éducatifs, TICE et valeurs

Dans une triple démarche de compréhension, d'évaluation et de proposition nous sommes amenées à observer les pratiques ainsi que les discours de justification, liés au numérique, à travers des enquêtes et les textes ministériels. La forme actuelle que prend le discours sur la technique dans la société, mais aussi dans l'éducation, nous interpelle, à nouveau. Penser les mutations que connaissent les sphères de l'éducation et de la formation "conquises", selon l'expression de Miege,B.(1998), "par l'impératif communicationnel", ou encore par l'impératif numérique, de Wieworka, M.(2015), tel est l'enjeu de notre questionnement.

Nous appuyant sur une littérature spécialisée (rapports issus du monde de l'Education (Ministère Français d' Education , expériences de terrain, débats, évaluations de l'Inspection, Conseil National....) nous souhaiterions apporter une contribution aux débats et à l'analyse des projets d'usage et des politiques éducatives en la matière, souvent contradictoires.

Depuis les années 60, les moyens d'information et de communication ont été ressentis par les institutions scolaires comme étant en concurrence à leurs propres valeurs, tout en exerçant une sorte de fascination. A chaque fois qu'apparaissait une nouvelle technologie, les institutions scolaires ont cherché à voir si elles ne peuvent pas s'en servir pour en faire un " moyen d'enseignement" ou "d'apprentissage" ou même "un objet d'enseignement. Ces "machines" ont toujours été considérées comme d'emblée "éducatives" et porteuses d'"innovation pédagogique". Chaque génération d'enseignants et d'apprenants a connu de nouveaux media, et partagé les discours sur les nouvelles médiations techniques, dorénavant possibles dans l'espace éducatif, et qui se déclinent à des degrés divers dans la formation "présentielle" et dans la formation "à distance", comme une sorte de continuité, sans filtre de ce qui domine dans l'espace social. Des plans de généralisation des équipements ont progressivement changé la réalité des établissements d'éducation. C'est ainsi que les technologies audiovisuelles, et informatiques au début, puis internet, les réseaux

*Intervenant

sociaux voir des robots sociaux, sont devenues successivement l'objet d'une " curiosité ", de plus en plus grande, mais aussi objet d'étude sur leurs effets, selon leur technicité, et ont donné lieu à de nombreuses publications et colloques.

Les transformations matérielles ont indubitablement influencé les buts, les valeurs et les moyens d'action de l'homme, des enseignants et des apprenants. Des discours tentés par l' " isomorphisme ", qui consiste à placer sur le même plan l'homme et la machine, sont à nouveau activés, et en parallèle, en portant la controverse, d'autres sont à l'œuvre pour promouvoir une attitude " techno-centrique" (Rabardel, P. 1995). Inévitablement la dimension " idéologique ", (comme l'avait initié Habermas), est aussi d'actualité, liée du développement, des techniques, dans un sens. N'est-il pas temps d'explorer ces mythes et ces utopies qui se construisent au sein de l'éducation comme ailleurs ? (Breton, Ph. 1992 ;

Flichy, P. 2003; Ellul, J. 2012; Wolton, D. 2009) De connaître leur contenu et, face aux dernières technologies, de nous demander si elles sont bien au service de nos buts humains et éducatifs ? De réfléchir même sur la nature de ces buts.

Chaque génération de machines crée de nouveaux espoirs qu'elles auront bp plus à offrir. Nos attentes augmentent avec l'arrivée de chaque nouvel outil. Et pourtant, tout semble tellement fragile, et le discours sur la crise de l'éducation ou le déclin de l'institution (Dubet, F. 2002), n'est pas plus rassurant. Cette fragilité, nous semble-t-il, n'est pas sans risques non plus !

Depuis les études de Mac Luhan, M. (1977), et de Turkle Sh. (1997, 2015), nous savons que ce que les technologies nous font, qu'elles nous façonnent, et que nous forgeons de nouvelles identités à travers elles. L'évolution actuelle des technologies semble renforcer et réactiver ces problématiques tout en questionnant l'émergence d'une nouvelle éthique, d'un autre rapport avec le réel, le vivant, l'identité, avec soi et avec le monde. A chaque génération les TIC nous offrent une occasion de réfléchir à nos valeurs et à la direction que nous prenons. On observe déjà que l'ultra-connectivité s'accompagne de comportements compulsifs, et qu'un nouveau phantasme émerge sur les substituts technologiques qui pourraient remplacer les relations interpersonnelles.

Quel prix nous sommes prêts à payer en délaissant l'éducation, l'instruction, le savoir et la culture au profit des machines ? Mais ne serait-il pas très simpliste d'attribuer aux seuls TIC et leurs acteurs, un tel pouvoir capable de reconstruire une institution en " déclin " ? Clarifier ses valeurs, repenser ses rapports avec les " industries culturelles et numériques ", c'est aussi refonder l'institution (Loi de 2013), et légitimer une " approche éducationnelle " spécifique/exclusive aux TIC, pour que l'école ne se transforme pas à une organisation à sélectionner et à apprendre, possible à confier aux seules machines. Est-ce le projet ultime des nouvelles politiques éducatives ?

Bibliographie

- 1/ Bonéry, S. (Ed). (2016). Les élèves face aux outils pédagogiques : quels risques d'inégalités ? Recherches et formations. no 25, 2016
- 2/ Conseil National du Numérique (2014). Jules ferry 3.0, Bâtir une école créative et juste dans un monde numérique. Rapport, Paris : MEN
- 3/ Conseil National du Numérique, (2013), Citoyens d'une société numérique. Rapport, Paris : MEN
- 4/ DEP, MEN, (2014), Le numérique éducatif : un portrait européen. Note d'information, no 14
- 5/ Flichy, P. (2010) L'innovation technique. Paris : La Découverte

6/IGEN . (2007).Contributions des TICE dans l'éducation. Rapport conjoint IGEN-I.G.A.E.N.R.
-I.G.F.- C.G.T.I., Lepetit,P. Lesné, JF.Bardi,AM. Arnaud Pecker, A.. Bassy,AM. Paris : MEN
7/Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies, Paris :A. Colin
8/ Cahiers Pédagogiques (Ed).(2012). Apprendre au XXI siècle, Dossier spécial, no 50O. Paris
:Grap

Mots-Clés: politiques éducatives, technique et éducation, enjeux socioéducatifs, TICE et valeurs

Les pratiques enseignantes en éducation et santé : fondements et méthodes de recherche fondamentale (XIXe siècle, France).

Séverine Parayre ^{*† 1}

¹ TEC (Techniques et Enjeux du Corps) Paris Descartes (EA 3625) – Université Paris Descartes, Institut Catholique de Paris (ICP) – 1 rue Lacretelle 75015 Paris, France

De nombreuses recherches contemporaines en éducation en santé interrogent les représentations des enseignants, leurs implications et nouveaux rôles, ainsi que de leurs formations (Jourdan, 2010 ; Pagoni et Tutiaux-Guillon, 2012). Les historiens de la santé ont déjà étudié les conditions de soins et de préventions en milieu scolaire montrant que l'origine de l'éducation en santé était bien plus complexe et ancienne que sa création officielle durant la seconde moitié du XXe siècle (Nourrisson, 2002). Nous avons également démontré qu'une entrée des préoccupations de santé en milieu scolaire apparaît dès le XVIIIe siècle (Parayre, 2011). Cependant le milieu urbain a été bien plus exploité que la campagne, laissant méconnues les conceptions et pratiques des enseignants ruraux.

Dans un premier temps, il s'agit de mieux comprendre les motivations des enseignants à préserver la santé de leurs élèves et à leur transmettre de nouvelles connaissances et pratiques de santé. Dans un second temps, nous étudierons de quelle manière les savoirs sur la santé ont pu imprégner les habitudes de vie des enseignants, changeant leur identité au travail et en conséquence leur manière de concevoir l'éducation.

Notre étude de la genèse de nouvelles conceptions et pratiques en santé des instituteurs ruraux au XIXe siècle s'appuie sur un corpus de mémoires provenant de l'enquête-concours de 1860 du ministre de l'Instruction publique Gustave Rouland[1] (Jacquet-Francillon, 1999 ; Nicolas, 2012 ; Gherardi, 2012). Par une méthode quantitative et qualitative, nous avons analysé 2083 mémoires sur 31 départements français en choisissant des départements caractéristiques pour leurs avancées ou pour leurs carences dans l'instruction et dans la médicalisation (de l'Ouest à l'Est, du Nord au Sud).

Nos résultats préliminaires montrent ce qui a pu modifier durablement l'implication de certains enseignants passant d'instructeur (attaché à l'enseignement des disciplines) à médiateur de santé (attaché aussi à se préoccuper de la santé et à en diffuser certains savoirs et pratiques). Cette comparaison a permis également de mettre en évidence de grandes disparités et de nombreuses inégalités éducatives et de médicalisation entre les départements et au sein d'un même département parmi la profession enseignante.

La pertinence et les enjeux d'une telle recherche sur les conceptions et pratiques de santé dans l'éducation menée avec un angle fondamental sont déterminants, d'autant qu'à ce jour elle a pu être moins développée que sous ses aspects empiriques ou appliqués. Elle provient de l'initiative de chercheurs engagés dans une histoire de l'éducation en santé, réalisée à l'échelle internationale (Parayre, 2016). Des découvertes inédites et originales venant remettre en réflexion les

*Intervenant

†Auteur correspondant: severineparayre@gmail.com

fondements de l'éducation en santé, permettront aux chercheurs contemporains et aux acteurs de terrain de s'emparer du contexte historique pour mieux appréhender l'éducation en santé d'aujourd'hui.

Références bibliographiques :

Gherardi Eugène F.-X. (2012). *Être instituteur en Corse sous le Second Empire*. Ajaccio, Albiana : Università di Corsica, Collection Bibliothèque de la Corse.

Jacquet-Francillon François (1999). *Instituteurs avant la République, La profession d'instituteur et ses représentations de la monarchie de Juillet au Second Empire*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Jourdan Didier (2010). *Éducation à la santé : quelle formation pour les enseignants ?* Saint-Denis : INPES.

Nicolas Gilbert (2012). *Quand les instituteurs répondaient au ministre : mémoires des maîtres de l'enseignement primaire sous le Second Empire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Nourrisson Didier (2002). *Éducation à la santé, xixe-xxe siècle*. Rennes : Éd. de l'école nationale de la santé publique.

Ozouf Jacques (1999, 1e éd.1993). *Nous les maîtres d'école, autobiographies d'instituteurs de la belle époque*. Paris : Folio histoire.

Ozouf Mona (1979). *La classe ininterrompue, cahiers de la famille Sandre, enseignants 1780-1960*. Paris : Hachette.

Parayre (2016 à paraître). " L'internationalisation de l'hygiène à l'école entre hégémonie du modèle européen et applications locales de médicalisation (XIXe-XXe siècles) " / " The internationalization of school hygiene between the hegemony of European model and local applications of medicalization (XIXe-XXe centuries) ", *Bulletin Canadien d'histoire de la médecine*.

Parayre (2011). *L'hygiène à l'école, une alliance de la santé et de l'éducation, XVIIIe-XIXe siècles*, Saint-Etienne, PUSE.

Pagoni Maria et Tutiaux-Guillon Nicole (dir.) (2012). " Les éducations à...quelles recherches, quels questionnements? ", *Spirale* no 50.

Arch. Nationales F17 10758-10798 : concours ouvert aux instituteurs 1861.

Mots-Clés: enseignants, école, pratiques, santé, éducation, formation, histoire

Entre ” le dedans ” et ” le dehors ” des représentations de la formation continue universitaire française, quel ” juste ” ” milieu ” ?

Sophie Parisot * ¹

¹ Centre Pierre Naville – Université d'Evry-Val d'Essonne – Boulevard François Mitterrand, 91025 Evry Cedex, France

Dans un contexte économique et social instable, de nombreuses législations modifient le paysage de la formation continue et des universités françaises. En cet état de fait, les universités en voie de ” privatisation ” (Loi de 2007 relatives aux libertés et responsabilités des universités) et en cours de transformations ” architecturales ” (Loi de 2013 relative à l'enseignement supérieur et la recherche) naissent des administrations d'un nouveau genre, sommées de capitaliser davantage. A cet effet, les services universitaires de formation continue (SFC) ou mission de formation continue (MFC) sont largement mis à contribution par leur conseil d'administration. Ainsi en quête d'un public fortuné garantissant l'accroissement des ressources universitaires ces services sollicitent des adultes, salariés, ou encore des entreprises, bénéficiaires principaux de la formation continue universitaire (FCU). Ainsi ces services arrivent à une moindre mesure à séduire un public en capacité de régler des frais de FCU élevés à l'Université. Au vue des faibles informations portant sur la FCU, le mouvement de professionnalisation des formations universitaires, par chance, a considérablement fait croître l'attractivité des universités pour ce public. La politique de sécurisation et d'individualisation des parcours et des carrières associée à l'injonction faite à la formation et à la certification pour garantir l'employabilité salariale (Maillard, 2015), pourrait renforcer d'autant plus l'attrait pour la FCU. C'est dans cette hypothèse que les représentations sociales de la FCU françaises ont été interrogées, la FCU étant probablement un gage de maintien de l'employabilité. Fréquemment, les travaux de recherche sur la formation des adultes apparaissent souvent comme surannés voire désuets puisqu'objet de nombreux travaux et illustrant aujourd'hui une réalité sociale secondaire. Pour autant, elle n'en est pas moins d'actualité et davantage dans les universités, lieu de formation et de diplômation, jonction entre le monde du travail et de l'éducation (Palazzeschi, 2004) par la FCU. Des investigations menées par observations d'événements promotionnels de FCU (40ème et 41ème colloque de la conférence des directeurs de la formation continue universitaire), par entretiens (formateur, enseignant-chercheur, étudiant/stagiaire de la formation continue), et par questionnaires envers la totalité des SFC et MFC français, ont mis en lumière une tendance à la mystification et à la ghettoïsation de leurs activités. Il est donc allé de soi de se pencher sur les représentations sociales du ” dedans ” vers ” le dehors ” des SFC/MFC, en comparant le visible de l'intérieur qu'il s'agisse de professionnel ou d'étudiant puis le visible de l'extérieur perçu par le public au sens large (Hughes, 1996) de la FCU. Par ailleurs, le positionnement paradoxale et ambivalent du chercheur ne lui permettant pas d'intégrer la FCU pour opérer une observation participante lui a conférer de rester volontairement le plus à l'extérieur possible, afin qu'il ne soit presque plus perceptible par les acteurs enquêtés. Cependant, positionné à l'intérieur de l'espace universitaire, membre d'un laboratoire de recherche et d'une université, la manœuvre entreprise s'est avérée

*Intervenant

ardue. L'objectif fut de rester davantage en retrait dans un second temps lors d'une analyse mésosociologique des sites web des SFC et MFC. C'est tant en questionnant le désintérêt pour la FCU, la difficulté d'intégrer les services FCU et l'invisibilité professionnelle des acteurs de la FCU que par la suite le chercheur eut l'idée d'utiliser " l'invisibilité empirique " afin de faire évoluer sa recherche par un jeu de " non présence ". Un travail volontairement et involontairement invisible dont la technique marginale a probablement appuyé le désintérêt des chercheurs tendanciellement plongés dans l'incompréhension ou l'indifférence. L'objet de recherche, le lieu de recherche et la méthode de recherche ont posé somme de questionnements : Comment susciter l'intérêt d'enseignants-chercheurs pour un terrain qu'ils sont censés connaître et maîtriser en usant de " l'invisibilité empirique " ? Et, en quoi un jeune chercheur en cours de thèse, peut-il se prévaloir, via une nouvelle technique de recherche, s'enrichir et enrichir autrui de savoirs a priori accessibles pour tous ceux qui évoluent à l'Université ? Aussi, alors qu'il pose le sujet de la FCU en France sous un angle représentationnel mésosociologique, quelles connaissances seraient-ils à même de transmettre et de faire valoir aux yeux de ses pairs en comparant le visible par l'invisible du " dedans " vers le " dehors " de la FCU ?

Bibliographie

Auras E. (2011), De paradoxe en compromis, l'intégration de la formation continue à l'université, Thèse de doctorat de sociologie, non publié, Université de Poitiers, Poitiers.

Denantes J. (2005), Les freins à l'engagement des universités dans la formation continue, Thèse de doctorat de sciences de l'éducation, Université Paris X Nanterre, Nanterre.

Hughes E. C. (1996), Le regard sociologique, Paris : Editions de l'EHESS.

Maillard F. (2015), La fabrique des diplômés, Lormont : Editions Le bord de l'eau.

Palazzeschi Y. (2004), Introduction à une sociologie de la formation, Volume 2, Paris : Editions L'Harmattan.

Loi n°2007-1199 relative aux libertés et responsabilités des universités (1), JORF n°0185 du 11 Août 2007 page 13468, texte n°2, Valérie Pécresse.

Loi n°2013-660 du 22 Juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche, JORF n°0169 du 23 Juillet 2013 page 12235, texte n°2, Geneviève Fioraso.

Mots-Clés: Formation continue universitaire, représentations sociales, technique de recherche marginale, intérêt et incompréhension scientifique, invisibilité

Quelle place pour le(s) domaine(s) de "la spiritualité" dans les curricula et comme objet de recherche en sciences de l'éducation ?

Florent Pasquier ^{*† 1}

¹ Université Paris-Sorbonne (ESPE) – Université Paris-Sorbonne – Université Paris-Sorbonne, France

Le sentiment d'une nécessité à intégrer les questions touchant ou étant de nature(s) spirituelle(s) dans l'éducation des enfants et des adolescents est largement partagé et appliqué dans de nombreux pays (dans des écoles confessionnelles, privées et publiques), y compris ceux de l'espace francophone (Canada, Suisse, Belgique). Ces pays et d'autres (Italie, Brésil, Amérique Centrale...) reconnaissent généralement aussi la dimension de la spiritualité comme étant un objet de recherches à part entière, y compris pour les sciences de l'éducation.

En France, sous couvert général de laïcité et de rationalisme, la question de la spiritualité en éducation est le plus souvent éludée et son insertion directe dans les programmes n'est jamais advenue en tant que telle. Pourtant, on en trouve certaines facettes, que ce soient dans des disciplines (par les approches artistiques, historiques - connaissances des religions -, philosophiques...), ou encore dans des thématiques transversales (y compris dans le socle commun de compétences et de connaissances : vivre ensemble, développement de l'esprit critique, connaissance du monde, laïcité, culture humaniste...) ou enfin dans certaines pratiques corporelles (relaxation, yoga à l'école).

Le débat public sur l'éducation met régulièrement sur le devant de la scène tel ou tel aspect en lien avec la spiritualité mais sans jamais en dire le nom, et malheureusement trop souvent à l'occasion d'événements dramatiques ou discriminatoires impliquant des croyances religieuses (tenues vestimentaires, signes religieux ostentatoires...). Les programmes mettent alors l'année qui suit l'accent sur tels ou tels aspects comportementaux ou intellectuels, mais ils ne développent pas les domaines de la "sensibilité humaine" (comme les intelligences intra ou inter-personnelles théorisées par Howard gardner), ni ne remettent en question les limites du paradigme éducatif actuel initié par Guizot (1787-1874) et quasiment inchangé depuis.

Une des voies ainsi explorées par les chercheurs et praticiens intéressés par ces questions est non pas d'implanter la dimension spirituelle dans les cursus, mais plutôt de faire évoluer les méthodes et façons d'enseigner pour intégrer de façon transversale certaines des valeurs de la dimension spirituelle, souvent déjà présentes dans le système éducatif, mais de façon diluée et peut-être insuffisamment consciente ou trop peu soutenue par les institutions : transversalité,

coopération, projet, différenciation, évaluation formative, statut de l'erreur...

Notre communication s'efforcera de distinguer la thématique principale des thématiques proches (instruction civique et morale, normes, éthique...). Elle montrera comment les autres disciplines l'intègrent déjà dans leurs champs de recherche et d'enseignement en France (médecine, psychologie, sociologie, sciences politiques, de gestion...). Elle proposera un état de l'art global des

*Intervenant

†Auteur correspondant: florent.pasquier@gmail.com

réseaux, groupes de recherche, institutions, formations, enseignants et chercheurs qui abordent en parti ou totalement les questions de "la spiritualité" pour la faire

connaître et pour progresser dans sa compréhension et ses applications. Elle nous interrogera aussi sur le bien-fondé et les formes possibles éventuelles d'une intégration dans les curricula.

Bibliographie :

- Barbier, René. "Éducation et sagesse. La quête de sens", 2001, Question de n°123, Albin Michel.
- Morin, Edgar, "Enseigner à vivre : Manifeste pour changer l'éducation", Actes Sud, 2014.
- "Pratiques spirituelles, autoformation et interculturalité", revue Pratiques de formation, Analyses, n° 64-65, 2013.

Mots-Clés: curriculum, spiritualité, éducation aux valeurs

L'enseignement de l'évolution: une question épistémologiquement vive ?

Fabienne Paulin ^{*† 1}, Eric Triquet ^{* ‡ 2}

¹ Sciences, société, historicité, éducation et pratiques (S2HEP/EPIC) – Université Claude Bernard - Lyon I, ENS Lyon – Campus LyonTech-la Doua Bâtiment La Pagode 43 Boulevard du 11 novembre 1918 69622 Villeurbanne Cedex, France

² Centre Norbert Elias- Equipe Culture et Communication – Université d'Avignon, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS), CNRS : UMR8562 – Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse, 74 rue Louis Pasteur 84029 Avignon cedex 1, France

Titre du symposium: Sciences, cultures, sociétés

Résumé

Cadre de la recherche :

Des travaux de didactique des sciences portant sur l'enseignement de l'évolution montrent que cet enseignement pose problème à un certain nombre d'enseignants de SVT (Coquidé, Tirard, 2009 ; Rapport INRP, 2009). Une raison fréquemment invoquée est le positionnement idéologique exprimé par certains élèves qui est incompatible avec le cadre de la pensée scientifique. Cependant, nous pensons que le malaise exprimé à l'occasion de ces situations est également sous-tendu par des questions d'ordre épistémologique concernant notamment les modes de validation à l'œuvre dans le champ scientifique de l'évolution. A l'heure où les programmes du secondaire français s'ouvrent aux aspects épistémologiques de la connaissance scientifique, il est pertinent d'interroger, par ce thème de l'évolution, les références épistémologiques mobilisées dans le monde scolaire.

L'évolution propose un cadre théorique structurant pour les sciences du vivant et, à ce titre, c'est un objet d'enseignement central des SVT. C'est également un objet de savoir qui mobilise un champ épistémologique convoquant les modalités des sciences historiques et celles des sciences fonctionnalistes. En cela l'évolution est une thématique pertinente pour étudier les fondements épistémologiques du discours institutionnel et ceux des enseignants.

Cadre théorique : l'épistémologie contemporaine de l'évolution.

Les sciences historiques ont pour objectif l'étude des " patterns " de l'évolution c'est à dire les " patrons " ou les structures de l'évolution (ce qui n'a été qu'une seule fois) et les sciences fonctionnalistes étudient les mécanismes à l'œuvre dans l'évolution du vivant autrement dit les " process " (De Ricqlès, Padian, 2009 ; Lecointre, 2009 ; Pigliucci, 2013). De par la nature différente des objets qu'elles investissent, les sciences historiques et fonctionnalistes diffèrent par leur mode de raisonnement et leur mode de validation et notamment par l'impossibilité d'isoler les objets historiques en laboratoire et donc de leur appliquer des protocoles expérimentaux.

*Intervenant

†Auteur correspondant: fab.paulin@wanadoo.fr

‡Auteur correspondant: eric.triquet@univ-avignon.fr

Problématique :

Sachant que les sciences de l'évolution mettent en jeu des démarches des sciences historiques et des sciences fonctionnalistes, quel positionnement épistémologique est défini dans les programmes scolaires et quelles en sont les conséquences didactiques au niveau des choix d'activités des enseignants ?

Méthodologie :

L'investigation nécessite la construction d'une grille d'analyse précisant les critères de différenciation des sciences historiques et fonctionnalistes qui nous permet d'étudier les textes officiels (introductions, préambules, ressources et programmes *sensu stricto*). Elle se poursuit par une analyse didactique d'un corpus de fiches d'activités (30 fiches de niveaux 3^{ème}, seconde et terminale S) portant sur la parenté entre les êtres vivants, objet de savoir des sciences historiques. Les critères d'analyse sont les types de raisonnements scientifiques (inductif, déductif, abductif), les modes de validation (démonstration expérimentale, mise en cohérence maximale) et le rapport au temps mis en œuvre dans les activités proposées aux élèves.

Résultats :

Si l'épistémologie des sciences fonctionnalistes est explicitée dans les textes officiels, l'épistémologie des sciences historiques est peu exposée et reste de l'ordre de l'implicite. L'analyse des fiches d'activités révèle qu'une partie des enseignants mettent en œuvre les modalités des sciences fonctionnalistes en lieu et place de celles des sciences historiques dans l'enseignement de la parenté.

"Question" sur la question de recherche:

En quoi l'aspect pluridisciplinaire des questions de recherche qui croisent l'épistémologie et la didactique des sciences peut se trouver en tension avec la segmentation institutionnelle des champs scientifiques (dans notre exemple, la philosophie des sciences, les sciences du vivant et la didactique des sciences) et notamment avec les cadres théoriques qui peuvent être à forte spécificité disciplinaire ?

Bibliographie:

Coquidé, M., et Tirard, S., (2009). *L'évolution du vivant: un enseignement à risque?*. Paris : Vuibert: ADAPT-SNES.

De Ricqlès, A., Padian, K., (2009). Quelques apports à la théorie de l'Évolution, de la "Synthèse orthodoxe" à la "Super synthèse évo-dévo" 1970–2009: un point de vue. dans *Comptes Rendus Palevol*, 8,(2-3). Paris : Académie des sciences/Issy-les-Moulineaux : Elsevier-Masson, pp. 341364.

Morel-Deville, F., Fontanieu, V., Pommier, M. (2009). " Savoirs scientifiques et enseignement – La circulation des savoirs scientifiques dans l'enseignement de la vie et de la Terre ", Rapport d'enquête (volet 1), Lyon : INRP.

Gayon, J. (2009). Mort ou persistance du darwinisme? Regard d'un épistémologue, dans *Comptes Rendus Palevol*, 8,(2-3), Paris : Académie des sciences/Issy-les-Moulineaux : Elsevier-Masson, pp. 321340.

Lecointre, G. (2009). *Guide critique de l'évolution*. Paris : Belin

Orange Ravachol, D., (2012). *Didactique des sciences de la vie et de la Terre : entre phénomènes et événements*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Pigliucci, M., (2013). The Nature of evolutionary Biology : At the borderlands between historical and Experimental Science. dans Kampourakis, K., *The philosophy of biology: a companion for educators*. New York : Springer.

Mots-Clés: Enseignement de l'évolution, sciences historiques, sciences fonctionnalistes

Le récit de vie comme moyen de mesurer les effets d'une scolarité différente sur le devenir des anciens élèves : Un choix sociétal ?

Isabelle Pawlotsky * ¹

¹ Centre de recherche éducation et formation (CREF) – Université Paris X - Paris Ouest Nanterre La Défense : EA1589 – 200 avenue de la république 92001 nanterre cedex, France

L'objet de cette communication s'appuie sur une étude réalisée sur le devenir des anciens élèves de l'école nouvelle La Source, de Meudon. Créée en 1946 par Roger Cousinet et François Châtelain, l'Ecole Nouvelle La Source est un établissement privé non confessionnel qui propose un cursus scolaire complet, de la grande section de maternelle jusqu'au baccalauréat. S'affirmant comme l'héritier du Mouvement d'Education nouvelle, l'établissement a pour principe de mobiliser l'activité de l'élève tout en favorisant son épanouissement individuel et social, et privilégie dans cette perspective un certain nombre de compétences telles l'acquisition de l'autonomie, la responsabilisation, l'ouverture vers l'extérieur et le développement de l'expression et de la créativité.

La recherche, menée dans le cadre d'une thèse en sciences de l'éducation soutenue en juin 2015, visait à saisir ce que deviennent des enfants exposés pendant plusieurs années à une pédagogie différente. Ce travail de recherche s'appuie sur les travaux de Henri Peyronie[1] : Il s'agit d'identifier, sur le long terme, les traces d'une scolarité différente laissées dans la mémoire des individus, et de comprendre les liens éventuels entre ces traces et le devenir ultérieur des anciens élèves.

Notre choix de l'histoire orale, définie comme " une méthode, celle de l'enquête orale, fondée sur la collecte de témoignages parlés et enregistrés "[2], et plus particulièrement du récit de vie, s'est imposé comme moyen privilégié pour recueillir de la part des anciens élèves le récit de leur vécu dans l'établissement puis de leur itinéraire scolaire et professionnel. Nous nous sommes appuyés dans notre démarche sur la définition du récit de vie donnée par Daniel Bertaux[3], " un discours improvisé au sein d'une relation dialogique avec un chercheur qui l'a d'emblée orienté vers la description d'expériences pertinentes pour l'étude de son objet d'étude ".

L'objectif de l'enquête menée était de mettre en lumière, à travers l'étude et l'analyse croisée de trente-trois récits de vie recueillis auprès d'anciens élèves ayant accompli toute ou partie de leur scolarité à La Source entre 1978 et 1995, la singularité des parcours de vie, et d'identifier des processus communs, mais aussi des valeurs, des représentations constitutives d'une culture et d'une identité propres à la population interviewée.

Les principaux résultats de l'enquête ont montré que les anciens élèves de la Source ont développé un sentiment de confiance en soi, une autonomie et une conception de la réussite qui ont favorisé d'une part des parcours jalonnés de réorientations fréquentes et d'autre part l'esprit d'entreprise, le goût des responsabilités et la recherche de l'indépendance dans le travail.

Si il existe des études portant sur le devenir des anciens élèves issus d'écoles nouvelles, celles-ci

*Intervenant

s'intéressent essentiellement aux effets des pédagogies nouvelles en termes de performances scolaires ou professionnelle[4], ou à l'insertion des anciens élèves dans l'enseignement supérieur[5], et sont surtout de nature quantitative. Les travaux traitant cette question en privilégiant le récit de vie sont peu nombreux en France et relativement récents[6].

En partant de ce constat, cette communication se propose de développer une réflexion sur les facteurs externes qui nous ont conduit à faire le choix méthodologique de l'histoire orale et plus particulièrement du récit de vie comme moyen de mesurer les effets d'une scolarité différente sur le devenir des anciens élèves. Nous nous interrogerons sur les points suivants :

Comment expliquer que le récit de vie soit un mode d'investigation encore peu utilisé dans les études sur le devenir des anciens élèves issus d'établissements différents ? Quels sont les effets du contexte sociétal sur l'évolution de la production scientifique récente dans ce domaine et dans quelle mesure notre choix du récit de vie pour mesurer les effets d'une scolarité différente s'inscrit-il dans cette évolution ? A quels enjeux ce choix est-il lié ?

Peyronie H. (1998) : Quelles traces de leur scolarité chez d'anciens élèves de classes Freinet ? Freinet 70 ans après, Presses universitaires de Caen.

Frank M.T (1992). : Pour une histoire orale de l'éducation en France depuis 1945, Histoire de l'éducation no53, janvier 1992, INRP.

Bertaux D. (2010) : Le récit de vie. Paris : Armand Colin.

Bosse F. (1989) : Étude statistique auprès des anciens élèves des lycées expérimentaux, Mémoire de DEA de sociologie. Université de Nantes.

Shankland R (2007) : Adaptation des jeunes à l'enseignement supérieur - Les pédagogies nouvelles : Aide à l'adaptation ou facteur de marginalisation ?, Thèse de Doctorat de Psychologie clinique et de Psychopathologie sous la direction de M. Ionescu, Université Paris VIII.

Bergeron P. (2013). Ancien - nes élèves du Lycée Pilote Innovant : trajectoires et constructions identitaires. Thèse de Doctorat sous la direction de MA. Hugon, Université Paris-Ouest Nanterre.

Références bibliographiques :

- Bertaux D. (2010) : Le récit de vie. Paris : Armand Colin.

- Houlon J. et Cibois P. (2007) : La Source, école de la confiance. Paris : Fabert.

- Peyronie H. (1998) : Quelles traces de leur scolarité chez d'anciens élèves de classes Freinet ? Freinet 70 ans après : Presses universitaires de Caen.

Mots-Clés: récit de vie, histoire orale, école nouvelle, anciens élèves

Rôle des acteurs et des alliances dans les processus de décrochage et de raccrochage scolaires

Liliane Pelletier * ¹, Driss Alaoui * ^{† 2}

¹ Institut coopératif austral de recherche en éducation (Icare) – Ecole supérieure du professorat et de l'éducation Campus de Bellepierre 1 allée des Aigues-Marines 97487 Saint-Denis cedex, Réunion

² Institut Coopératif Austral de Recherche en Education -ESPE Université de La Réunion (ICARE) – 1 allée de Aigues Marines 97487 Saint-Denis Cedex, Réunion

Le décrochage scolaire, " le nouveau nom de l'échec scolaire " (Glasman, 2012) est un phénomène international, défini selon une pluralité de termes : démobilisation (Glasman, *ibid.*), désengagement scolaire (Ballion, 2000), déscolarisation mentale (Navarro & Pain, 1993), abandon scolaire, décrocheurs passifs ou actifs (Langevin, 1994), décrochage de motivation, de confort (Costa-Lascoux, 2002). Nous privilégions ici le terme de " décrochage " (Blaya, 2010), évitant ainsi de faire porter la responsabilité aux élèves en décrochage scolaire et définissons le phénomène comme un processus et non comme un état de la personne. Cette " maladie nosocomiale de l'école " (Pain, 2012), varie d'un pays à l'autre, d'une période à l'autre aussi.

Au-delà, le caractère multidimensionnel et complexe du décrochage scolaire conduit à des interrogations plurielles dont celles concernant l'égalité des chances. Depuis plusieurs années, l'Europe se mobilise pour lutter contre l'abandon des études et augmenter le nombre de diplômés et vise à diminuer le taux de décrochage d'ici 2020 pour qu'il passe en deçà de 10 %. Même si le taux baisse en France depuis 30 ans, cette baisse se ralentit depuis 1995 (Bernard, 2011). En contexte ultramarin, la situation est sensible avec néanmoins, une évolution dans le cas de l'académie de La Réunion, qui compte 4 861 jeunes de plus de 16 ans, sortis sans qualification en mars 2015 contre 5 875 en 2013, soit une diminution d'environ 20 % du nombre d'élèves en décrochage. Au Québec, le nombre de jeunes sortant du système scolaire sans qualification a été divisé par trois entre 1999 et 2006 (passant de 34 % à 12 %, voir Balas, 2012).

Parmi les facteurs explicatifs du décrochage, les études montrent la prépondérance des variables scolaires réparties en quatre grands systèmes : l'élève, la classe (l'enseignant), l'école et les parents (Potvin & Pinard, 2012). Chaque pays a une approche et des expérimentations qui lui sont propres, la question des alliances éducatives pour lutter contre le décrochage (Gilles, Potvin & Tièche Christinat, 2012) se pose naturellement, question déjà évoquée en 2010 lors du 16ème congrès de l'AMSE (Association mondiale des sciences de l'éducation), mais la plupart des travaux appréhende de façon souvent morcelée cette réalité complexe. Cette démarche conduit inéluctablement vers une myopie scientifique et vers des explications mono-causales.

La liste des facteurs de risques reconnus pour ce qui est du décrochage scolaire est telle que l'on s'intéresse maintenant aux concepts multidimensionnels pouvant s'inscrire à sa source et aux trajectoires pouvant y conduire (Janosz & al., 2008). La littérature scientifique présente ainsi des dispositifs (en France comme au Québec) visant à réduire l'indicateur européen " décrochage " qui permet la mise à l'agenda de cette priorité politique et de poser le débat sous l'angle

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: driss.alaoui@univ-reunion.fr

de l'articulation du double thème des décrochages et raccrochages scolaires (Glasman, 2004 ; Bernard & Vénart, 2013).

Le symposium propose de réfléchir autour de deux axes :

(1) la part des alliances éducatives au sein des dispositifs et expérimentations de prévention ou de lutte contre le décrochage scolaire ;

(2) l'éclairage apporté par les perceptions du double processus de décrochage et de raccrochage scolaire à travers des points de vue exprimés par les acteurs du système (enseignants, parents, mais également en collège ou lycée, l'ensemble des acteurs de la communauté éducative : CPE, conseillère d'orientation psychologue, assistante sociale...) sans négliger les premiers concernés, les élèves pré-décrocheurs ou décrocheurs (passifs ou actifs).

Les communications s'inscrivent dans l'un des axes, les analyses sont étayées à l'aide d'un corpus théorique et conceptuel, convoquant un, voire plusieurs paradigmes. Enfin, les propositions ainsi que les résultats présentés et discutés devraient alimenter la réflexion sur la question de l'égalité des chances en matière de politiques éducatives.

Pour traiter la question transversale du congrès, un exposé introductif sera proposé par un des communicants avec présentation des axes ainsi que des questions afférentes. Y seront privilégiées les questions de recherche suivantes : quel lien existe-t-il entre le décrochage et les variables scolaires, dont les plus prégnantes sont le climat scolaire dans son ensemble, le manque de clarté des règles, la perception de la capacité d'innovation chez les enseignants, le soutien des enseignants et l'engagement scolaire ? Comment les appréhender en contextes et quelles propositions peut-on imaginer avant même que le décrochage pointe son nez et que le désir d'apprendre du pré-décrocheur disparaisse (décrochage provisoire) ? En quoi les alliances éducatives, la stratégie d'équipe en établissement peuvent-elles avoir un impact sur la socialisation à l'œuvre dans l'espace scolaire ainsi que sur l'instruction (raccrochage scolaire) ?

Dans ce symposium, le débat est nourri par des approches successives et complémentaires de chercheurs en sciences de l'éducation qui s'intéressent à ces questions dans des contextes différents (Québec, Suisse, Ile de La Réunion), examinant l'articulation des deux processus, décrochage provisoire et raccrochage scolaire, et les facteurs explicatifs de cette dynamique, ou bien, tentant de repérer les élèves dits " fragiles " et susceptibles de décrocher, de les " classifier " selon des outils de dépistage, chacun d'entre eux, cherchant à identifier les leviers d'un accompagnement réussi conduisant le jeune à raccrocher.

Ballion, R. (2000), Les conduites déviantes de lycéens, Paris, Hachette.

Bernard, P.Y. (2011), Le décrochage scolaire. Paris : PUF.

Bernard, P.Y. & Venart, A. (coord.), (2013), " Décrochages, raccrochages ", Administration et éducation, n°137, pp. 5-131.

Blaya, C. (2010), Décrochages scolaires. L'école en difficulté, Bruxelles, De Boeck.

Gilles Jean-Luc, Potvin Pierre & Tièche Christinat Chantal (dir.) (2012). Les alliances éducatives pour lutter contre Le décrochage scolaire. Berne, Peter Lang.

Glasman, D. (2008), Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle, in Di-

versite Ville Ecole Integration – n°154, septembre 2008, pp. 76-85.

Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. & Pagani, L.S., (2008), " School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout ", Journal of social issues, vol. 64, no 1, p. 24.

Langevin, L. (1994). " L'abandon scolaire, on ne naît pas décrocheur ! " Théories et pratiques dans l'enseignement, Montréal, Les Éditions Logiques.

Navarro, M. & Pain, J. (1993), " Le chef d'établissement scolaire : une culture du paradoxe ", Recherche et formation, n°14, pp.83-90.

Pain Jacques (2012). " Déscolariser le décrochage ". In Gilles Jean-Luc, Potvin Pierre & Tièche Christinat Chantal (dir.). Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire. Berne : Peter Lang, p. 193-205.

Potvin, P. et Pinard, R. (2012). " Deux grandes approches au Québec en prévention du décrochage scolaire : l'approche scolaire et l'approche communautaire ". In Gilles Jean-Luc, Potvin Pierre & Tièche-Christinat Chantal (dir.). Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire. Bern : Peter Lang. 129–147

Mots-Clés: décrochage, raccrochage, perception, alliance éducative, approches plurielles

Représentations des médias et pratiques pédagogiques médiatisées : quelle appropriation pour six enseignants du supérieur?

Claire Peltier ^{*† 1}

¹ Technologies de Formation et Apprentissage (TECFA) – 54 route des Acacias, CH-1227 Carouge, Suisse, Suisse

Cette communication s'inscrit dans la perspective d'une meilleure compréhension des pratiques d'enseignement dans des dispositifs de communication et de formation médiatisées, en prenant comme point d'entrée les représentations des médias pour l'enseignement et l'apprentissage. Considérés, à la suite de Peraya (1999) et Meunier et Peraya (2004/2010) et comme des dispositifs médiatiques, nous envisageons que les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement et l'apprentissage (TICE) sont porteuses d'un potentiel d'action (Caron et Caronia, 2005; Latour, 2007) susceptible d'influencer différentes formes de comportements humains. Ces formes de médiations (Meunier et Peraya, op. cit. ; Peraya, op. cit.) portent tout aussi bien sur les représentations (médiations cognitive et sémio-cognitive), les postures des acteurs (médiation posturale) et les pratiques (médiation praxéologique), mais concernent également la réflexivité (médiation réflexive) et les interactions (médiation relationnelle). Nous présenterons les résultats d'une recherche, menée entre 2011 et 2016, qui met en lumière les liens qui peuvent unir certains types de représentations des médias et le processus d'appropriation de ces médias (attentes exprimées, mise en œuvre effective, effets constatés) selon le cadre d'analyse proposé par Paquelin (2009). S'appuyant sur une méthodologie originale, inspirée de la théorie du noyau centrale d'Abrie (2011), cette recherche compréhensive rendra compte des représentations et des pratiques pédagogiques de six enseignants du supérieur, issus de deux disciplines connexes, mais différentes : les sciences de l'éducation et les sciences de l'information et de la communication. Les résultats rendent compte d'une appropriation différenciée selon l'(les) orientation(s) théorique(s) à laquelle s'affilie la représentation déclarée des médias (nous en avons identifié cinq : une orientation diffusionnelle, une orientation péda-go-centrée, une orientation sémio-cognitive, une orientation cognitive, enfin une orientation dispositive). Nous soulignerons également, dans ce processus, l'influence de la représentation de l'enseignement et de l'apprentissage, ainsi que celle de la discipline de référence. Cette recherche met non seulement l'accent sur la multiplicité et la complexité des variables susceptibles d'influencer représentations et pratiques, mais aussi sur la diversité des approches pédagogiques dans un cadre pourtant contraint par les représentations et les valeurs véhiculées par les institutions, les spécificités réglementaires, matérielles et techniques, ainsi que par l'identité professionnelle dont chaque enseignant est porteur.

Bibliographie

Abrie, J.-C. (2011). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses universitaires de France.

*Intervenant

†Auteur correspondant: Claire.Peltier@unige.ch

Caron, A. et Caronia, L. (2005). Culture mobile : les nouvelles pratiques de communication. Montréal : Presses universitaires de Montréal.

Latour, B. (2007). Une sociologie sans objet? Remarques sur l'interobjectivité. Dans O. Debary et L. Turgeon. Objets & mémoires (p. 37-57). Paris : Maison des sciences de l'homme.

Meunier, J.-P. et Peraya, D. (2004/2010). Introduction aux théories de la communication. 3e éd. Bruxelles : De Boeck.

Paquelin, D. (2009). L'appropriation des dispositifs numériques de formation : du prescrit aux usages. Paris : L'Harmattan.

Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. Hermès, 25, p. 153-168.

A quelles questions cherchons-nous réponse :

Comprendre les liens qui peuvent unir certains types de représentations des médias et le processus d'appropriation de ces médias.

Questions transversales s'appliquant à chaque auteur du symposium :

Comment simultanément répondre aux questions des acteurs de terrain (concernant l'ingénierie des dispositifs) et aux exigences des revues de haut rang par la production d'outils et de méthodes?

Dans le domaine des TICE, les évolutions techniques sont-elles porteuses de nouveaux questionnements ou permettent-elles de valider dans de nouveaux contextes des cadres théoriques éprouvés?

Les recherches dont nous rendons compte dans ce symposium, portent sur la compréhension de phénomènes éducatifs qui nous interpellent par leur soudaine altérité, en quoi l'ancrage de ce symposium autour de la notion de dispositif instrumenté, met-il en tension le renouvellement ou la validation des cadres théoriques sollicités.

Est-ce que notre carence en propositions spécifiques, n'affirme-t-elle pas la nécessaire spécification de cadres théoriques sans doute trop large pour rendre compte de façon constructive de la spécificité des phénomènes observés.

Mots-Clés: dispositif de communication et de formation médiatisées, dispositif médiatique, média, enseignement supérieur, identité professionnelle, pratique d'enseignement, approche pédagogique.

Former des praticiens réflexifs par l'autoévaluation des compétences dans des dispositifs de formation professionnelle par alternance

Bruno Perrault ^{*† 1}, Thérèse Levené ^{* ‡ 2}, Colette Valdes ^{*}

¹ Recherches en Éducation Compétences Interactions Formations Éthique Savoirs RECIFES, EA 4520.
(RECIFES) – Université Artois – 9 Rue du Temple, 62000 Arras, France

² Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille (CIREL) – Université Lille I - Sciences et
technologies : EA4354 – Université Lille 3, France

Le contexte général de la recherche, actuellement en cours, est celui de l'alternance au coeur de la formation initiale des professeurs des écoles en ESPE, des assistants de service social en IRTS et des formateurs d'adultes à l'université. Outre l'alternance entre institution et contexte professionnel, ces trois cursus de professionnalisation ont en commun la construction de compétences précisées dans des référentiels professionnels propres. Dans le cadre de cette alternance, lors du stage en contexte professionnel, l'apprenant est accompagné par deux référents pédagogique et professionnel. Cet accompagnement prend la forme de plusieurs visites formatives immédiatement suivies de temps d'échange et d'analyse afin de faire émerger, les points forts, les réussites, les priorités de travail. Un retour écrit formalisant les conseils ainsi que les attentes pour l'observation suivante est envoyé au stagiaire. Il est par ailleurs demandé au tuteur d'y faire figurer l'évaluation du niveau de maîtrise de chacune des compétences du référentiel sur la base des activités observées. Après une première année d'expérience, l'évaluation des compétences inférée des comportements s'est avérée bien souvent problématique, les situations observées ne permettant pas l'évaluation de toutes les compétences. Une alternative a été expérimentée qui place l'étudiant en situation d'autoévaluer ses capacités d'action, l'objectif premier étant de l'amener à réfléchir sur lui-même et l'aider à prendre conscience de ses points forts et de ses lacunes pour s'engager dans une démarche de progrès. Cet objectif a nécessité la construction d'un outil de positionnement professionnel, actuellement en cours d'expérimentation dans les trois dispositifs précédemment cités.

Sur le plan théorique, l'étude s'inscrit dans le paradigme du praticien réflexif très répandu depuis plusieurs années dans les secteurs éducatif, sanitaire et social. Issu des écrits de Donald Schön (1993), le sujet réflexif est celui qui prend ses activités professionnelles comme objet d'analyse dans la perspective d'améliorer sa pratique, de devenir plus efficace et plus généralement de développer ses compétences. Au niveau institutionnel, le modèle du praticien réflexif a été particulièrement promu notamment dans la formation des maîtres (Perrenoud, 2001) ; il est également au cœur de la professionnalité des assistants de service social et des formateurs d'adultes. Au niveau scientifique, les publications abondent. Les stratégies pour développer la réflexivité y apparaissent nombreuses et variées mais nous n'avons identifié aucune recherche ayant pris pour objet d'étude l'autoévaluation des compétences comme pratique réflexive. Or, des nombreux travaux sur l'évaluation, nous retenons que l'auto-évaluation apparaît comme une

*Intervenant

†Auteur correspondant: bruno.perrault@espe-lnf.fr

‡Auteur correspondant: therese.levene@univ-lille1.fr

composante essentielle de l'évaluation formative (Allal, 1991). L'évaluation portée sur ses forces et ses faiblesses favorise l'intériorisation des objectifs à atteindre, fournit des indications sur son niveau actuel au regard de l'objectif visé et, au final, favorise le développement de stratégies d'autorégulation. L'autoévaluation apparaît donc comme un puissant facteur de développement professionnel (Jorro, 2011) et d'efficacité professionnelle.

Sur le plan méthodologique, un outil a été créé qui vise l'autoévaluation par l'apprenant de sa capacité d'action au regard d'un ensemble de tâches spécifiques aux professions préparées. Pour chacune d'entre elles, il est amené à se positionner sur une échelle d'intensité de fréquences à 6 positions : " J'ai mis en œuvre plusieurs fois, je pense que je m'en sors plutôt bien ", " Je mets en œuvre mais je rencontre des difficultés ", " Je n'ai pas essayé car je ne sais pas comment m'y prendre ", " Je n'ai pas essayé car je redoute les problèmes de gestion de classe ", " Je n'ai pas essayé car je n'en ai pas eu l'opportunité " ou " Je ne suis pas concerné(e) ". Outre ce positionnement, pour chacune des tâches considérées, l'apprenant est invité à expliciter les expériences vécues qui témoignent du niveau de compétence ressentie et à signaler les demandes de soutien susceptibles de l'aider à progresser. L'autoévaluation s'achève par un bilan qualitatif sous forme d'entretien avec le référent pédagogique relatant le vécu professionnel au cours de la période écoulée. Ce positionnement professionnel est proposé à plusieurs reprises au cours de l'année universitaire.

Les résultats, non encore disponibles, porteront sur la présentation du dispositif, l'outil de positionnement, la façon dont les intéressés s'en sont emparés, les effets induits dans leur développement professionnel et les conditions permettant de développer la compétence à s'autoévaluer.

REGARD REFLEXIF SUR LA QUESTION DE RECHERCHE

C'est autour des enjeux de l'autoévaluation que nous souhaiterions ouvrir le débat. A l'appui des travaux de Dejours (2003) et de Hirtt (2009, 2014) nous nous demanderons en quoi l'autoévaluation accompagnée pourrait permettre de dépasser les contradictions inhérentes aux situations d'évaluation et (re)donner un caractère dialectique et contextualisé à l'approche par compétences dans les formations préparatoires aux métiers de l'enseignement, du travail social et de la formation d'adultes ?

REFERENCES bibliographiques

Allal, L., Mottier Lopez L., (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles, De Boek.

Altet, M., Desjardins, J., Etienne, R., Paquay, L., Perrenoud, P. (Dir). (2013). *Former des enseignants réflexifs, obstacles et résistances*. Bruxelles, De Boek.

Coen, P-F., Bélair, M., (2015). *Evaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation ?* Bruxelles, De Boek.

Dejours, C., (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. Paris, INRA éditions.

Hirtt, N., (2009). L'approche par compétences : une mystification pédagogique. *L'école démocratique*. n°39.

Hirtt, N., (2014). *Intelligences, savoirs, pédagogies... Réconcilier la théorie et la pratique*.

L'école démocratique, n°59.

Jorro, A. (2011). Évaluation de l'expérience et enjeux de reconnaissance professionnelle. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*. (Vol. 44). 69-83.

Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, n°27(2). 33-47.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris, ESF.

Raucent, B., Verzat, C., Villeneuve, L., (sous la direction de). (2010). *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant? Quels dispositifs ? Quelles mises en oeuvre ?* Bruxelles, De Boeck.

Sch'ón, D. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Éditions Logiques.

Mots-Clés: référentiel compétences, autoévaluation, pratique réflexive, évaluation formative, autorégulation, alternance

Conceptualiser ses questions pour mieux savoir ce qu'on cherche : une enquête sur un questionnement évolutif adressé à des apprentis-enseignants en formation

Manuel Perrenoud ^{*† 1}

¹ Université de Genève – Suisse

Cette communication cherchera d'abord à présenter une recherche dans le champ de la formation initiale des enseignants. Elle vise à dresser une série de " portraits " centrée sur l'apprentissage de dix-huit étudiant.e.s de ce qu'est une situation d'apprentissage, en interrogeant six fois chacun-e au cours des trois ans de formation. En étudiant (qualitativement et longitudinalement) l'expérience de ces futurs professionnel-le-s de l'enseignement, l'enquête entend contribuer aux travaux portant sur le développement de la pensée dans une formation professionnalisante. Elle vise, plus précisément, à mieux comprendre l'évolution des processus de conceptualisation de la notion de situation d'apprentissage au gré d'une formation en alternance. La problématique de recherche réside dans l'espace ouvert entre deux questions: Comment les étudiants conçoivent-ils la notion de situation d'apprentissage ?, et Comment apprennent-ils à concevoir des situations d'apprentissage ?

Le modèle théorique principal de cette recherche est inspiré de la didactique professionnelle (Maubant, 2013) et considère les étudiants en formation comme des travailleurs (Coulon, 1997 ; Millet, 2003) au prise avec des processus de conceptualisation du métier en formation. Cette approche s'inscrit dans le cadre de différents courants d'analyse du travail (et des effets potentiels sur les dispositifs de formation), vis-vis desquels elle sera mise en regard (Paquay, Perrenoud, Altet, Etienne & Desjardins, 2014 ; Lussi Borer, Durand & Yvon, 2015).

Cette communication prendra ensuite appui sur l'étape initiale de cette enquête. Il s'agit de documenter l'évolution du questionnement du chercheur au fil des premiers entretiens conduits sur la base d'une grille minimalement directive. La stratégie était de faire émerger les conceptions des paroles des interviewés, autour de trois questions: Dans quelle-s situations-s avez-vous (eu) le sentiment d'apprendre ?, Qu'appelleriez-vous une 'situation d'apprentissage' ?, Qu'est-ce qui distingue, selon vous, une situation d'apprentissage d'une situation en général ? Ces questions – en guise de repères en quelque sorte flottants – ont parfois été formulées mais non systématiquement. De nombreuses autres questions ont été produites durant les entretiens. Une transcription intégrale de ces questions émergentes constitue la base de l'analyse proposée. Cette enquête sur les questions de l'enquête cherchera à induire des " catégories conceptualisantes " (Paillé & Muchielli, 2005) du questionnement de recherche lui-même.

Cette communication contribuera finalement, sous ce dernier angle, à conceptualiser une forme de contrôle réflexif appliqué à une méthode compréhensive, qui, si elle demeurerait illusoirement naïve, s'exposerait à un risque d'" imposition " (Bourdieu, 1993). Le précepte d'" objectivation du sujet de l'objectivation " (Bourdieu, 2003) implique ainsi l'auto-analyse du chercheur, avant,

*Intervenant

†Auteur correspondant: Manuel.Perrenoud@unige.ch

et en plus, d'être une des ressources d'interprétation du matériau reçu.

Références

Bourdieu, P. (1993). Comprendre. In P. Bourdieu (Ed.), *La Misère du monde* (pp. 1389-1447). Paris : Le Seuil.

Bourdieu, P. (2003). L'objectivation participante. In *Actes de la recherche en sciences sociales*, 150, 43-58.

Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.

Lussi Borer, V.-L., Durand, M. & Yvon, F.(Eds) (2015). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. Bruxelles : de boeck (collection Raisons Educatives)

Maubant, P. (2013). *Apprendre en situations : un analyseur de la professionnalisation dans les métiers s'adressant à autrui*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Millet, M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire*. Lyon : PUL.

Paillé P. et Muchielli A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Paquay, L., Perrenoud, Ph., Altet, M., Etienne R. & Desjardins, J. (Eds.) (2014). *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?*. Bruxelles : De Boeck.

Mots-Clés: formation initiale des enseignants, didactique professionnelle, situation d'apprentissage conceptualisation, auto, analyse

Les outils du coaching au service de l'aide à la réussite

Véronique Persoons * ¹

¹ Département économique – Belgique

Résumé

Au cours de l'année académique 2015-2016, nous avons mis en place un dispositif innovant d'aide à la réussite au BLOC 1, s'inscrivant en lien avec les travaux de Boimare (2004) et Chevallier-Gaté (2014), et un manuel de coaching pour l'enseignant (Dobrev & Veleva, 2011) publié dans le cadre d'un projet Comenius.

L'objectif poursuivi est de tester les conditions de faisabilité de ce dispositif centré sur la personne de l'étudiant dans une perspective de life-designing (Savickas & al. 2010), ainsi que son adhésion à ce dispositif.

NOTRE RECHERCHE

Dans le cadre de l'aide à la réussite, décrétement obligatoire dans l'enseignement supérieur de la Communauté française de Belgique, le dispositif est mis en place sur deux implantations. Il est constitué d'ateliers de groupes orientés sur le parcours de vie de l'étudiant ainsi que de séances individuelles de coaching dispensées sur base volontaire avant le début et tout au cours de l'année académique.

L'échantillon retenu (N = 456) est constitué respectivement de 357 étudiants issus de la catégorie économique et de 99 étudiants de la catégorie pédagogique.

Le dispositif élaboré prend son origine dans les travaux de Boimare (2004), à propos du désir et de la peur d'apprendre. Trois conditions pédagogiques sont identifiées pour transformer la peur en plaisir d'apprendre: un enseignant empathique et investi dans son action pédagogique, une pédagogie médiatisée par la culture et le langage pour faire échos aux peurs de l'étudiant et le travail d'équipe pour favoriser la cohésion groupale (Chevallier-Gaté, 2014).

Le dispositif est innovant dans la mesure où il permet à l'étudiant d'aborder une réflexion autour du sens de son projet de formation avant de se préoccuper de méthodes de travail ou de mémorisation. Il s'agit, grâce au coaching, de développer le potentiel cognitif de l'étudiant en faisant émerger ses ressources, ses valeurs, ses besoins et son style social.

Cependant, nous sommes consciente qu'il s'agit de toucher à la vie affective de l'étudiant, dimension peu aisée à aborder par la recherche en pédagogie.

Au terme de cette première expérimentation, nous disposons des chiffres sur le taux de participation afin d'évaluer l'adhésion, indispensable, des étudiants à la démarche. Nous avons également pu identifier les premiers éléments liés aux conditions de faisabilité de ce type de dispositif. Des entretiens nous permettent aussi de proposer des pistes d'action, tant dans le

*Intervenant

domaine de l'aide à la réussite que de la formation des enseignants.

En effet, dans la mesure où le coaching est l'art d'accompagner la personne dans un but précis en s'appuyant sur les ressources de celle-ci, n'est-il pas un outil de valeur pour l'enseignant du 21^e siècle qui doit conseiller son étudiant, l'encourager, l'aider à fixer des objectifs et à choisir des instruments adéquats pour les atteindre ? Cette contribution tente d'ouvrir de nouvelles perspectives afin que l'enseignement ne soit plus tant remplir un récipient que développer le potentiel de l'étudiant.

BIBLIOGRAPHIE

Boimare, S. (2004). L'enfant et la peur d'apprendre. Paris : Dunod.

Debrova, J., Veleva R. (2011). Méthodologie du coaching pour des enseignants dans l'art d'être coach-pédagogue. Manuel pour l'enseignant-coach. En ligne : <http://www.esseobservatory.eu/openfile/257>.

Chevallier-Gaté, C. (2014). La place des émotions dans l'apprentissage. Vers le plaisir d'apprendre. *Educatio*, 3, pp.9-11.

Savickas M.-L., Nota L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte M.-E., Guichard J., Soresi S., Van Esbroeck R., van Vianen A.-E.-M., Bignon C (2010). " Construire sa vie (*Life designing*) : un paradigme pour l'orientation au 21^e siècle ". *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(1), pp. 5-39.

Mots-Clés: Mots, clés : aide à la réussite, coaching, motivation, life designing

Agir innovatif et travail en équipe : quelles modalités de coopération pour initier et faire vivre l'innovation pédagogique ?

Sébastien Pesce ^{*† 1}

¹ Université François Rabelais, Tours – Université François Rabelais, Tours, Université François Rabelais - Tours – France

Lorsque sont évoquées (selon les cas par les professionnels, les médias, les tutelles) les innovations pédagogiques émergeant en contexte éducatif, l'idéal des bonnes pratiques constitue toujours un modèle de référence pour interroger "l'agir innovatif" (Cros, 2007) : en d'autres termes ce sont les traits de surface du dispositif qui sont souvent considérés comme déterminants d'une innovation, plutôt que les processus, les principes et la dynamique d'invention qui les sous-tendent.

La présente communication se propose d'interroger les modalités de coopération d'une équipe qui met en œuvre quotidiennement, dans une école primaire, un dispositif pédagogique innovant. Il s'agit d'interroger des "manières de faire", coopératives, telles qu'elles sont élaborées et vécues par l'équipe, en les interrogeant selon quatre axes : l'histoire de l'émergence de ces modalités d'agir coopératif ; la dynamique de mise en sens de ces modalités, au fil notamment d'activités qui visent à nommer à la fois l'esprit et la fonction de ces méthodes ; l'articulation, entre elles et avec les autres aspects du dispositif pédagogique, de ces modes de coopération ; les registres normatifs qui structurent l'action et la manière dont ils sont ou non explicités.

L'objectif de cette attention portée à quatre dimensions de l'innovation pédagogique (historicité, signification, caractère systémique, normativité), entendues ici comme conditions de l'implication (Lourau, 1970) des équipes dans le dispositif et de son investissement symbolique (Lantz, 1998), est notamment de mettre en problème la question de la coopération en situation de travail dans le cadre de la construction en cours d'un projet de recherche-action participative (Fals-Borda & Anisur Rahman, 1991) qui, sur la base d'une recherche exploratoire menée pendant 18 mois, propose à l'équipe de déterminer des questions de recherche et de construire une démarche méthodologique. Cette réflexion s'appuiera sur l'observation d'une dimension spécifique du travail en équipe : celle qui organise un dispositif de co-enseignement, appuyé notamment sur la ressource que constitue la démarche "plus de maîtres que de classes", et qui est articulée à une "évaluation partagée des pratiques" pédagogiques.

Regard réflexif :

À l'intersection des visées de compréhension et d'évaluation, cette communication propose, pour comprendre l'innovation pédagogique, de se concentrer non sur les traits de surface qui constituent un dispositif pédagogique, mais sur la dynamique sous-jacente qui organise l'émergence et la mise en œuvre de ce dispositif, dynamique envisagée comme déterminante des effets de la pratique pédagogique.

*Intervenant

†Auteur correspondant: sebastien.pesce@univ-tours.fr

Mots-Clés: Innovation pédagogique, recherche, action collaborative, travail en équipe

L'alternance en formation à la lumière de l'histoire des tensions entre temps éducatif et temps social

Lucie Roger Philippe Maubant ^{*† 1}

¹ Maubant (PM) – Faculté d'éducation (DEPP) A7-121 Université de Sherbrooke 2500 boulevard de l'Université J1K2R1 Sherbrooke (QC), Canada

En éducation, l'alternance est souvent présentée comme une configuration éducative ou un modèle pédagogique pouvant constituer l'une des propositions de transformation de tout système éducatif. En formation, l'alternance est tour à tour une conception de la formation, autrement dit une ingénierie particulière, mais aussi un discours injonctif visant à mieux articuler l'école et l'entreprise, sans nécessairement que ce discours soit discuté, voire contesté tant sur le plan de ses finalités explicites que de ses conditions de réalisation. Quel que soit le contexte d'usage du concept d'alternance, celui-ci évoque une valeur ajoutée. Plus-value organisationnelle ou pédagogique, le recours à l'alternance dans les domaines de l'éducation ou de la formation participe d'un discours cherchant à proposer une alternative aux organisations éducatives. Dans cette perspective, les discours sur et/ou pour l'alternance en éducation ou en formation portent en creux une critique du système scolaire en place. Ils constituent ainsi une posture idéologique, doctrinaire et politique rassemblant dans un même dessein changement éducatif et changement social d'une part, transformation des ingénieries de formations et des ingénieries pédagogiques d'autre part. Nous proposons une réflexion sur les plus-values pédagogiques de l'alternance en formation. Les différentes configurations pédagogiques de l'alternance constituent une figure de la pédagogie au sens où elle invite l'éducateur à la réflexion sur son activité de travail et sur le sens de celle-ci. Cette inclinaison à la réflexivité constitue la pierre angulaire du travail pédagogique, la pédagogie étant cet enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducative par la même personne, sur la même personne (Houssaye, 1993). En rappelant cette définition de la pédagogie, nous posons l'alternance comme une figure pédagogique à part entière dans la mesure où elle incarne par son processus dialectique interne et externe même la présence, au sein de l'entreprise éducative, de rapports et d'interrelations complexes entre deux entités qui se déclinent selon cinq dimensions de tout projet d'éducation défendu par l'alternance : le rapport à l'existence humaine pensé comme finalité ultime du projet d'éduquer, le rapport au travail, le rapport au savoir, le rapport à l'apprendre et le rapport aux temps et aux espaces. Ces cinq déclinaisons d'un rapport à la vie caractérisent selon nous la pédagogie de l'alternance. Nous avons choisi dans ce texte de nous centrer sur l'une de ses cinq dimensions : le rapport temps éducatif-temps social. À partir d'une analyse des propositions éducatives de Bachelard et de Dewey, nous proposons dans cette communication un cadre théorique visant à décrire et comprendre les tensions entre temps éducatif et temps social en contexte de formation par alternance.

*Intervenant

†Auteur correspondant: Philippe.Maubant@USherbrooke.ca

Mots-Clés: Apprendre, Pédagogie, Situation, Temps

Les champs orphelins dans la biographie des personnes âgées. L'auto- narration des rêves dans l'espace éducatif.

Malgorzata Piasecka * ¹

¹ Akademia im. Jana Długosza (Académie Jan Długosz) (AJD) – 4/8, rue Waszyngtona, 42-200 Czeszochowa, Pologne

Objectif de l'étude

Cette communication présente un projet de recherche que j'ai conçu et mené avec des personnes âgées. Il porte sur la dimension éducative et causale des rêves éveillés (au sens d'aspirations, de projets) dans la biographie de l'être humain.

Fondements théoriques

Les champs orphelins des activités éducatives concernent les moments-clés de la vie . En fait partie le départ à la retraite, souvent associée à une vision pessimiste de la vieillesse, qui se répercute non seulement sur le plan social, mais parfois aussi sur l'état physique et mental de la personne qui éprouve un sentiment d'inutilité. Il s'agit là d'un phénomène caractéristique du libéralisme économique que Ulrich Beck (2004) désigne par l'expression de biographie institutionnelle. Le schéma de la biographie institutionnelle s'organise autour de trois éléments principaux : l'éducation – le travail – la retraite. Chaque biographie individuelle comporte des incertitudes et des risques toujours plus importants. Avec la perte du sentiment de sécurité, la personne connaît une situation de crise qui la plonge dans l'incertitude. La théorie de l'incertitude – du flottement (floating)- comprise comme état de souffrance et de perte de repères porte sur la difficulté des prises de décision existentielles. Cependant, toute situation de flottement peut être apprivoisée et vécue comme un processus d'apprentissage, une nouvelle expérience (Jarvis, 2004). En situation de crise, la personne âgée doit mettre en oeuvre un processus d'apprentissage biographique qui lui permettra de planifier et de maîtriser le déroulement de sa vie (Lani-Bayle, 2014). Dans la conception narrative, la vie rêvée, les aspirations peuvent être considérés comme un champ d'action effective et la narration comme un processus créatif permettant de construire sa biographie (Bruner, 2006). Adhérant à la thèse du caractère auto-narratif des rêves, on admet que l'être humain cherche à maîtriser la réalité présente et élabore des schémas cognitifs et interprétatifs qui peuvent l'aider à clarifier les situations-clés de sa vie (Burzyńska, Markowski, 2006, p.32).

Question de recherche

La question principale du projet de recherche porte sur la dimension éducative et causale de l'auto-narration et des rêves et aspirations dans la biographie des personnes âgées. A partir de là s'élaboreront des questions spécifiques: quel signification les personnes accordent-elles à leurs rêves? En parlent-elles? Lesquels ont-elles réalisés? Quels motifs, personnes, lieux et événements importants leur servent de guide dans leur vie La réalisation des rêves s'applique-t-elle à l'âge de retraite? Quelles leçons les personnes tirent-elles de leur vie, de leurs expériences antérieures?

*Intervenant

Principes méthodologiques

C'est la perspective théorique qui a dominé pour le choix de la méthodologie de recherche qualitative et l'utilisation de la méthode biographique comme stratégie de base. La méthode biographique consiste dans l'analyse du parcours de vie sous l'angle personnel, social et professionnel (Denzin, 1990; Dominicé ,2007; Kędzierska, 2012). La recherche biographique permet non seulement l'analyse des structures procédurales individuelles, notamment des plans d'action biographique, des modèles institutionnels de parcours de vie, de la trajectoire, des changements biographiques, mais aussi de la reconstruction du processus social (Schütze, 1989). Les expériences de vie, ainsi que les rêves et aspirations, s'organisent autour de récits. La narration autobiographique dévoile le processus qui nous a préparé à devenir ce que nous sommes. Il s'agit là de la première étape d'un projet plus vaste sur l'importance des rêves et aspirations au cours de la vie. J'ai adopté la méthodologie qualitative de l'entretien avec éléments narratifs de Kvale (2013) et établi un guide d'interview comme le recommande l'auteur. Ce guide comporte 3 parties et regroupe 4 questions: la première- l'introduction – interroge la définition de la notion de rêve ; la deuxième- le récit- son objectif (susciter des récits spontanés liés à l'objet de recherche) ; Suivent deux autres questions complémentaires qui m'ont semblé pertinentes. Le récit spontané constitue l'essentiel de l'entretien. Les interviewés sont 20 adhérents de l'Université du Troisième Âge de l'Académie J. Długosza de Częstochowa en Pologne. J'ai enregistré chaque interview , puis effectué la transcription à l'aide des procédés analytiques. L'analyse comportait deux phases: l'analyse de cas particuliers et l'analyse comparative. J'ai codé les données en situant chaque segment narratif dans une catégorie donnée pour en faciliter la lecture (Charmaz, 2013, p. 62). J'ai appliqué les codes *in vivo* ainsi que les catégories - des concepts issus de la théorie- à l'étape de conceptualisation. La codification a permis de construire un canevas d'analyse qui a conduit au codage théorique. Cette stratégie d'analyses multiples des données empiriques a permis de recueillir et de comprendre les récits des personnes, et ainsi de répondre à l'objectif général de la recherche : cerner la dimension éducative des rêves et aspirations dans la biographie des personnes âgées.

Résultat global

Bien que l'étude concerne des personnes du troisième âge, la méthodologie d'analyse est conforme au principe général du récit autobiographique qui confirme la continuité temporelle d'être soi-même. Ainsi, le moment précis de la biographie n'étant pas pris en compte, le récit se rapporte au continuum passé-présent-futur. La stratégie utilisée pour la description et l'interprétation des données empiriques est basée sur un principe pragmatique (Golonka, 2011, p. 174). Les données recueillies ont été analysées aux plans vertical et horizontal. L'analyse verticale permet l'analyse thématique des profils biographiques, elle vise à extraire les thèmes principaux (la maison, l'éducation, le travail professionnel, la retraite). L'analyse horizontale met en évidence les codes théoriques par comparaison. Elle considère les aspects socioculturels au sens large (facteurs contextuels, interactifs), ce qui a permis de décrire les modèles de pensée et d'action. A cette étape de la recherche, nous tirons des conclusions qui restent prudentes. Les personnes interviewées reconnaissent la dimension éducative des rêves et aspirations dans leur biographie. Toutefois, il existe une disparité entre celles qui parlent de leurs rêves et aspirations, et celles qui les passent sous silence. Il s'agit, dans le premier cas, d'une expérience relevant plutôt de l'apprentissage existentiel; dans le second, d'une expérience renvoyant davantage à l'apprentissage institutionnalisé.

Mots-Clés: biographie, éducation, rêves, auto narrations, personnes âgées

Mise en place de didacticiels et mesure de leur impact sur les apprentissages dans les laboratoires de chimie générale

Céline Picron * ¹, Philippe Snauwaert ¹

¹ Unité de didactique de la chimie – Belgique

En 1999, la Déclaration de Bologne a été signée par l'ensemble des ministres européens de l'enseignement, engendrant la mise en place d'un système non plus axé sur le savoir mais sur l'étudiant lui-même par l'instauration de cours basés sur des acquis d'apprentissages (Adam, 2006 ; Agence francophone pour l'Education et la Formation tout au long de la vie, 2011). Un acquis d'apprentissage (AA) est défini comme " *l'énoncé de ce que l'apprenant sait, comprend et est capable de faire au terme d'une unité d'enseignement validée* " (Agence francophone pour l'Education et la Formation tout au long de la vie, 2011, p.48).

Dans la plupart des disciplines scientifiques, les AA, qui sont à acquérir au travers de cours magistraux, de séances d'exercices et de laboratoires, sont essentiellement de trois types :

- connaître les théories, lois, principes propres à la matière enseignée ;
- appliquer ces théories, lois et principes ;
- employer les techniques de laboratoire utilisées dans la discipline étudiée.

Des études ont montré que, lors des laboratoires, peu d'apprentissages sont réalisés (Domin, 1999a ; Gallet, 1998 ; Hanson, 1982 ; Hofstein & Lunetta, 2004). Le volume horaire des TP réduit, les implicites présents dans la description des procédures ou encore le type de laboratoire employé en sont les causes principales. Selon Domin (1999b), il existe quatre types de laboratoire pouvant se différencier à l'aide de trois descripteurs (le résultat, l'approche et la procédure) présentés dans le tableau 1.

Tableau 1 : Descripteurs des différents styles de laboratoire

Pour le moment, la plupart des séances de laboratoire, aussi appelées travaux pratiques (TP) permettent de vérifier un point de théorie vu au cours. Il s'agit de TP de vérification. Ceux-ci limitent les apprentissages que pourrait faire l'étudiant et ne favorisent pas leur autonomie, conformément à ce qui a été rapporté lors d'une évaluation des cours de chimie faite par l'Agence pour l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES) durant l'année académique 2013-2014.

Cela a amené la question de recherche suivante : Quelle stratégie employer pour amener les étudiants à acquérir de l'autonomie lors des séances de travaux pratiques ?

L'étude a porté sur un corpus de 42 étudiants inscrits en première année d'études universitaires en chimie. Dans un premier temps, différents didacticiels tels qu'un dossier de fiches techniques

*Intervenant

et des vidéos ont été proposés aux apprenants pour leur permettre d'acquérir les connaissances nécessaires à l'utilisation correcte et à bon escient des techniques de laboratoire. Par la suite, une activité expérimentale (dosage analytique) a été conçue pour amener l'étudiant à construire une partie de ses apprentissages. Elle devait respecter divers paramètres dont la durée (3h), le niveau des étudiants et l'avis de certains enseignants concernant les objectifs visés lors de telles activités. Dans ce TP, les techniques de dilution et de titrage interviennent, les principes ayant été vus au cours théorique mais pas les procédures pour les exécuter. En effet, il est illusoire de croire que les étudiants sont capables de découvrir à la fois les techniques et les concepts qui leur sont liés du fait de la surcharge cognitive que cela engendrerait (Kirschner, Sweller & Clark, 2006). Il leur a été demandé d'écrire eux-mêmes un mode opératoire à l'aide de pistes de réflexion, de vidéos et de fiches techniques pour l'utiliser lors du laboratoire proprement dit.

Les principaux résultats obtenus à partir de la lecture de leur mode opératoire et d'interviews réalisées lors de la séance montrent que les apprenants ont apprécié cette démarche malgré un temps de préparation conséquent. La compréhension des principes liés au TP et le gain de temps lors de sa réalisation sont les deux principaux avantages révélés par cette étude. La stratégie mise en place semble donc être efficace pour permettre aux étudiants d'acquérir de l'autonomie. Elle doit cependant être répétée dans le temps (Séré, 2002).

Regard réflexif

Durant l'année académique 2013-2014, l'Agence pour l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES) a évalué les cours de chimie en Communauté Wallonie-Bruxelles. Lors de la rédaction du rapport d'auto-évaluation, il est apparu, malgré les changements opérés par la mise en œuvre du décret de Bologne, que les séances de laboratoire ne favorisaient pas le travail en autonomie des étudiants. La rédaction de ce rapport a été le déclencheur de cette recherche.

Bibliographie

Adam, S. (2006). An introduction to learning outcomes : A consideration of the nature, function and position of learning outcomes in the creation of the European Higher Education Area. In Froment E., Kohler J., Purser L., Wilson L. *EUA Bologna Handbook – Making Bologna Work* (section B 2.3-1). Berlin.

Agence pour l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur. (2015). *Evaluation des cursus " Sciences chimiques, physiques, géographiques et géologiques " Université de Namur*. En ligne <http://www.aeqes.be/>, consulté le 26 novembre 2015.

Agence francophone pour l'Education et la Formation tout au long de la vie. (2011). *Les acquis d'apprentissage dans l'enseignement supérieur en fédération Wallonie-Bruxelles*. En ligne <http://www.aef-europe.be/>, consulté le 11 septembre 2014.

Domin, D.S. (1999a). A content analysis of general chemistry laboratory manuals for evidence of higher-order cognitive tasks. *Journal of Chemical Education*, 76(1), 109-111

Domin, D.S. (1999b). A review of laboratory instruction styles. *Journal of Chemical Education*, 76(4), 543-547

The European Higher Education Area. (2012). *Making the most of our potential : consolidating the European Higher Education Area*. En ligne <http://www.ehea.info/>, consulté le 14 avril 2016.

Gallet, C. (1998). Problem-solving teaching in the chemistry laboratory: leaving the cooks... *Journal of Chemical Education*, 75(1), 72-77.

Hanson, A.L. (1982). "You don't have to think in lab!". *Journal of Chemical Education*, 59(8), 671.

Hofstein, A., & Lunetta, V.N. (2004). The laboratory in science education: Foundations for the twenty-first century. *Science Education*, 88(1), 28-54.

Kirschner, P.A., Sweller, J., & Clark R.E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.

Mots-Clés: acquis d'apprentissage, chimie, techniques de laboratoire, didacticiels

Le dispositif LéA (Lieu d'Éducation Associé) comme programme d'innovation coopératif pour des pédagogies de la bienveillance

Gégout Pierre * ¹

¹ Laboratoire Inter-universitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC) –
Université de Lorraine : EA2310 – Bâtiment F - 3, place Godefroy de Bouillon - 54000 Nancy Adresse
Postale BP 13397 54015 NANCY Cedex – FRANCE Tél : +33 (0)3 54 50 51 89 Fax : +33 (0)3 54 50
52 21, France

Le dispositif Lieu d'éducation Associé (LéA), programme de l'Institut Français de l'Éducation (Ifé), permet le travail coopératif entre des équipes de praticiens et des équipes de chercheurs. Il est donc l'occasion d'une recherche menée collectivement sur une problématique déterminée conjointement par ces deux équipes, sans que cela n'implique un partage des tâches : chercheurs et praticiens œuvrent de concert en vue de résoudre un problème que les deux parties considèrent comme tel. Les LéA ont donc pour objectif de produire des réponses à des questions, réponses venant nourrir tant le champ " de la pratique " que celui " de la théorie ". Ils sont des institutions innovantes de ressources pédagogiques et didactiques.

Ce symposium se propose de réaliser un double objectif :

Faire se rencontrer deux LéA voisins autour d'un thème commun : la question de la bienveillance qui est au cœur de la Loi de Refondation de l'école en France. Le LéA École Freinet (Vence 06) a engagé une réflexion sur cette question en 2014, ainsi que sur la production d'outils didactiques visant à expliciter le caractère bienveillant de la pédagogie singulière de cet établissement. De son côté, le LéA Nucera (Nice 06) a pour objectif l'amélioration de l'acquisition et l'apprentissage, chez le jeune enfant, du lexique. Situé en zone Éclair, ce chantier a été l'occasion d'une modification du rapport à l'enseignement : la question de la bienveillance est alors apparue comme une question cruciale.

S'interroger sur les conditions d'émergence du questionnement sur ce thème commun ainsi que sur les conditions de production de réponses. Le LéA École Freinet et le LéA Nucera n'entretiennent pas exactement le même rapport à la bienveillance : sujet principal depuis le début pour le premier, sujet apparu en cours de route pour le second. Comment expliquer cette convergence thématique ? En outre, si les réponses produites par les deux LéA sont différentes compte-tenu de leur problématique initiale, il reste que toutes comportent un aspect relatif à la bienveillance. En quoi ces réponses différentes produites dans des contextes différents peuvent-elles contribuer à étoffer la recherche sur la bienveillance ?

Le symposium sera constitué de trois communications :

*Intervenant

Pierre Gégout (Doctorant, Université de Lorraine, LISEC) & Xavier Riondet (MCF, Université de Lorraine, LISEC), appartenant au LéA Freinet, proposeront un cadrage théorique du concept de bienveillance.

Frédérique Prot (Doctorante, Université de Lorraine, LISEC) & Henri Louis Go (MCF hdr, Université de Lorraine, LISEC), appartenant au LéA Freinet, analyseront la manière dont la bienveillance s'incarne dans la pédagogie de l'École Freinet en s'intéressant plus particulièrement à sa place dans l'enseignement de la lecture-écriture et dans la formation à cette pédagogie.

Frédéric Torterat (MCF hdr, Université de Nice Sophia, I3DL), responsable du LéA Nucera, exposera en quoi la question de la bienveillance, étrangère aux problématiques de départ, s'est imposée jusque dans les pratiques du collectif de recherche. Ce collectif, en appelant tous les acteurs impliqués à négocier leurs paradigmes et leurs approches des contextes socio-éducatifs constituant leurs différents environnements de travail, a conduit les acteurs concernés à dépasser les tensions qui se sont manifestées entre leurs contraintes respectives. Institutions scolaires, équipe de recherche universitaire, réseau associatif et bibliothèques de quartier, jusqu'aux représentants du CUCS, ont été ainsi amenés à réfléchir conjointement aux manières dont leurs initiatives communes se fédèrent dans le cadre d'une bienveillance éducative partagée.

Chaque communication permettra de répondre à sa manière au premier objectif de ce symposium. Une discussion finale synthétique visera l'explicitation d'une réponse à la seconde question.

Mots-Clés: Bienveillance, Lieux d'éducation associés (LéA), recherche coopérative, École Freinet, Nucera

La bienveillance : une vertu qui questionne la distinction entre éthique professionnelle et éthique personnelle

Gégout Pierre ^{*† 1}, Xavier Riondet ^{* ‡ 1}

¹ Laboratoire Inter-universitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC) – Université de Lorraine : EA2310 – Bâtiment F - 3, place Godefroy de Bouillon - 54000 Nancy Adresse Postale BP 13397 54015 NANCY Cedex – FRANCE Tél : +33 (0)3 54 50 51 89 Fax : +33 (0)3 54 50 52 21, France

Depuis la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République en 2013, la notion de bienveillance a fait son apparition dans la pluralité des discours éducatifs. Certes, une relecture attentive de l'Histoire montrerait une présence discrète et ancienne de ce terme dans le contexte scolaire.

Pour Vincent Peillon, initiateur de la Loi, les politiques éducatives doivent faire en sorte de proposer " [...] une école de la confiance, de l'estime de soi et, osons le mot, de la bienveillance " (Peillon 2013). La bienveillance semble convoquée ici dans un registre " psychologique " ou " affectif " à promouvoir. Mais cela signifie en creux que certaines pratiques présentes à l'école devraient être bannies parce que n'aidant pas voire excluant l'élève.

Peillon, dans un ouvrage où s'articulent prises de position, diagnostic et ébauche de programme, use d'une stratégie utilisée par d'autres avant lui. Derrière un mot certes désirable (la bienveillance) qu'il paraît difficile de contester, il faut mesurer l'ampleur des enjeux et la singularité d'un projet général. User du concept de bienveillance ne vise donc pas (seulement) à servir un discours de politique générale sur l'école, mais à changer les pratiques réelles ou supposées des acteurs de l'Éducation Nationale, et plus précisément des professeurs.

Que les directives, circulaires et autres lois puissent avoir comme but de modifier des pratiques existantes, en matière d'éducation comme ailleurs, il n'y a là rien de surprenant. Ce qui est plus rare en revanche, c'est de vouloir mener à bien cette mission en appelant moins à des institutions qu'à une certaine éthique. Vincent Peillon incite les professeurs à adopter, si ce n'était déjà fait, une éthique professionnelle dont la bienveillance serait valeur cardinale. La promotion, par le ministère d'une valeur vaut comme injonction pour les professionnels, à la respecter, c'est-à-dire, à agir conformément à elle.

À partir de ce constat, cette communication se propose de définir la bienveillance d'un point de vue conceptuel. Notre interrogation vise la réhabilitation d'une position vertuiste en matière d'éthique professionnelle, position difficile et pourtant nécessaire dans la mesure où la mission professeur nous semble excéder le simple cadre du métier.

Aristote, (2004), *Éthique à Nicomaque*, (Trad. Richard Bodé'us). Paris : Flammarion

*Intervenant

†Auteur correspondant: pierre.gegout@univ-lorraine.fr

‡Auteur correspondant: xavier.riondet@univ-lorraine.fr

Dewey, J., (1993). Logique : la théorie de l'enquête. (Trad. G. Deledalle). Paris : PUF.

Peillon, V., (2013) Refondons l'école. Pour l'avenir de nos enfants. Paris : Seuil, p. 42

Prairat, E., (2009), De la déontologie enseignante. Paris : PUF

Prairat, E., (2013), La morale du professeur. Paris : PUF

Putnam, H., (2004), Fait/Valeur, la fin d'un dogme. Paris : L'Éclat

Mots-Clés: Bienveillance, Refondation, éthique, déontologie, vertuisme, pragmatisme

Le conflit emploi-études/famille chez l'assistant-doctorant : une approche foucauldienne

Perrine Pigeon * ¹

¹ Institute of Analysis of Change in Contemporary and Historical Societies (IACCHOS) – Place de l'Université 1, bte L0.01.09 B-1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

L'enseignement supérieur belge est, à l'image de la société dans son ensemble, en mutation (Bourgeois et coll., 2009). L'université accueille des profils d'étudiants de plus en plus hétéroclites, dont des adultes en reprise d'études. Dans la majorité des cas, ces derniers - que la littérature anglophone qualifie également d' " étudiants non traditionnels " (Gilardi, Guglielmetti, 2011 : 1), " travaillent, vivent en couple et sont parents d'au moins un enfant " (Nils, 2005, cité par Bourgeois et coll., 2009 : 1). Que le parcours de l'assistant-doctorant soit linéaire (poursuivant son chemin après avoir validé un deuxième cycle de niveau universitaire) ou non, la probabilité existe qu'il soit concerné par l'une des trois situations évoquées plus haut. À cet effet, cette communication propose d'examiner une dimension peu abordée dans la littérature francophone : celle de l'interface emploi-études/famille. Son focus portera sur l'assistant-doctorant qui incarne tout particulièrement l'une des réalités de cette interface : celle du conflit de rôles (Lavassani, Movahedi, 2014 : 6) (ici, professionnel-étudiant et familial). Premièrement, son contrat de salarié lui balise le champ d'action. Il lui est demandé d'honorer des demandes institutionnelles : préparer, encadrer des exercices et participer aux activités de promotion de l'institution. Deuxièmement, son statut d'étudiant-chercheur le conduit à être scientifiquement performant. Il défend un projet académique de recherche doctorale qui, suivant les critères scientifiques, sera une émanation de ses potentialités, de sa volonté à se mobiliser intellectuellement et géographiquement. Dans ce contexte, l'assistant-doctorant est à tout moment à la merci " des pressions à la productivité, à la compétitivité et à l'accountabilité " (Barbier et coll., 2015 : 1) qui caractérisent, entre autres, sa débutante carrière scientifique. Ces pressions constituent par ailleurs pour lui de nouveaux impératifs professionnels (Souto Lopez, 2012). Troisièmement, l'assistant-doctorant ne peut être dissocié de sa vie privée et des réalités qu'elle renferme. À l'image de ses collègues scientifiques confirmés, l'assistant-doctorant est donc " sous tension " (Fusulier, Del Rio Carral, 2012 : 87).

En partant des travaux de Lewis A. Coser consacrés entre autres au concept de " Greedy institutions " (1974), la question de recherche suivante est avancée: L'Université impose-t-elle à l'assistant-doctorant par " son mode de fonctionnement, ses critères d'évaluation et son processus de sélection " (Barbier, et coll., 2015, abstract) de faire primer ses parcours professionnel et académique sur sa sphère familiale ? Autrement dit, est-elle vraiment responsable de cette mise sous tension ?

Notre hypothèse est que l'institution universitaire n'est pas génératrice du conflit emploi-études/famille vécu par les assistants-doctorants. En effet, en nous reposant sur les travaux de Michel Foucault, nous défendons la thèse que les assistants-doctorants décident seuls d'investir ou de désinvestir leur rôle familial en adoptant leurs attitudes et leurs valeurs aux standards universitaires de

*Intervenant

l'excellence (Bèzes et al 2011).

La question de l'articulation emploi-études/famille se heurte donc à des individus s'imposant des contraintes. L'individu est libre ; il peut résister (Foucault, 1984). Suivant l'approche foucauldienne, l'on parlerait plutôt dans ce cas universitaire précis de relations de pouvoir déterminant les conduites des acteurs sur lesquelles elles ont un effet normalisateur (Foucault, 1984). Les relations de pouvoir, via les mécanismes de contrôle qu'elles mettent en place, jouent d'une double dimension : contraignante et habilitante (Grimand et coll., 2014). Malgré les contraintes institutionnelles, qui poussent à une homogénéisation des conduites en lien avec la carrière scientifique, l'assistant/doctorant reste libre de se conformer ou de résister au modèle que les acteurs universitaires lui proposent. Foucault (1984) insiste sur la liberté de l'acteur engagé dans des relations de pouvoir et sur sa possibilité de choisir. En effet, l'efficacité du modèle repose, non sur la contrainte, mais sur le libre consentement des individus qui se glissent dans l'enveloppe qu'ils choisissent. A cet égard, cette communication s'inscrira à bon escient dans l'axe " Comprendre " du thème transversal proposé car elle veillera à interroger entre autres " l'évolution du contexte de la recherche, les contraintes qui pèsent sur les scientifiques, l'individualisme, la mise en compétition et les valeurs qui sous-tendent le parcours académique et scientifique ". En effet, si ces réalités mettent l'assistant-doctorant sous-tension, pourquoi - alors qu'il est libre - choisit-il de se conformer plutôt que de résister aux normes institutionnelles ?

Méthodologiquement, cette communication proposera dans un premier temps de penser et de définir le concept de conflit emploi-études/famille et dans un second temps, de l'opérationnaliser autour d'une étude de cas reposant sur la figure de l'assistant-doctorant. Par ailleurs, elle tentera d'apporter modestement des apports à la question de l'articulation travail/famille - et entre autres à sa dimension genrée - développée dans la littérature francophone depuis 2000.

Barbier P., Fusulier B., Shaik F. (2015) : " Naviguer dans une carrière scientifique : une question de supports configurationnels privés et professionnels ". Communication au colloque international " Les femmes dans le monde académique ", Paris Diderot, Sorbonne Nouvelle, Paris 3/Paris 13 et Paris Descartes, du 26/03/2015 au 27/03/2015.

Bezes, P., Demazière, D., Le Bianic, T., Paradeise, C., Normand, R., Benamouzig, D., ... Evetts, J. (2011). New Public Management et professions dans l'État: au-delà des oppositions, quelles recompositions? *Sociologie du Travail*, 53(3), 293–348.

Bourgeois E., De Viron F., Nils F., Traversa J., Vertongen G. (2009) : " Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires ". L'orientation scolaire et professionnelle, URL : <https://osp.revues.org/1829>.

Coser A. L. (1974). Greedy institutions : patterns of undivided commitment. New-York : The Free Press.

Del Rio Carral M., Fusulier B. (2012) : Chercheur -e-s sous haute tension !. Louvain-La-Neuve : Presses universitaires de Louvain. .

Foucault M. (1984): " The ethic of care for the self as a practice of freedom, an interview with Michel Foucault on January 20, 1984 ". *Philosophy Social Criticism*, n°12, p. 112-131.

Fusulier B., Nicole-Drancourt C. (2015) : " Retour sur l'impossible conciliation Travail/Famille ". *Revue Interventions économiques* (en ligne), 53, mis en ligne le 1 septembre 2015, consulté le 7 janvier 2016.

Gilardi S., Guglielmetti C. (2011): " University life of non-traditional students : engagement styles and impact on attrition ". The journal of Higher Education, vol 82, n°1, pp. 33-53.

Grimand A., Oiry E., Ragaigne A. (2014): " Contraindre et habiliter: la double dimension des outils de contrôle ". Comptabilité-Contrôle-Audit, vol. 2, tome 20, p. 9-37.

Souto Lopez M. (2012) : " Les cercles vertueux de l'économie de la connaissance ". In Charlier J-E., Croché S., Leclercq B. (coord.) : Contrôler la qualité dans l'enseignement supérieur, Louvain-la-Neuve : Academia-L'Harmattan, p. 297-326.

Mots-Clés: travail, famille, articulation emploi, études/famille, carrière scientifique, université, assistant, doctorant, genre : conflit travail, études/famille

L'autorégulation à l'épreuve du terrain

Sophie Pinazo * ¹

¹ Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation (ADEF) – INRP, IUFM Aix-Marseille, Université de Provence - Aix-Marseille I, Aix-Marseille Université - AMU – 60, Rue Joliot Curie 13453 MARSEILLE cedex 13, France

Cette communication s'inscrit dans le système complexe (Morin, 1990) de la formation en alternance des adultes (Popliment, 2000) avec une initiation à l'autoévaluation (Genthon, 1984 – Barbier, 1985) Quel est le rôle de l'évaluation en formation, quelles sont les conditions qui favorisent l'autorégulation ? Cet élément participerait aux changements initiés par les nombreuses réformes de l'Éducation Nationale et notamment par la loi de Refondation (Prévôt, 2014) pour palier les inégalités scolaires constatées (OCDE, 2014) Dans ce contexte des actions hors de l'école (Demeuse, et al., 2012) s'intensifient, et des dispositifs d'accompagnement à la scolarité (Glasman, 2005) se développent dont les clubs " coup de pouce " (Chauveau, 2000). Simultanément les modèles de l'évaluation s'invitent dans les débats (Bonniol & Vial, 1997 - Vial, 2012) Bien que des études s'intéressent à l'impact de différents facteurs sur la réussite des enfants (Bressoux et al, 1999 - Hattie, 2015), les recherches qui permettent la validation des modèles d'évaluation formatrice sont inexistantes. Pour les adultes (Vermersh, 1979) comme pour les enfants (Piaget, 1977), c'est par des formations (Baillat et al., 2008) et d'abord des initiations au développement de l'autonomie (Piaget & Inhelder, 1966) que nous avons envisagé de provoquer une rupture en faveur de l'atteinte d'un registre supérieur pour l'adulte et d'un stade supérieur pour l'enfant. Le terrain était propice à ce changement car il s'adressait à des enfants à un âge charnière entre deux stades de développement : 7 ans. Notre méthodologie avait pour objectif de tester une relation causale entre l'initiation des intervenants à l'autoévaluation (variable indépendante à deux modalités : présence ou absence d'initiation) et la progression des enfants pour des disciplines scolaires et le comportement (variables dépendantes). Nous avons choisi une méthode quasi expérimentale, comparative, prospective en quasi double aveugle avec randomisation (Rateau, 2001). Elle s'intéressait au dispositif CELEM (Club Lecture Ecriture Mathématiques sur le modèle du " coup de pouce ") à deux niveaux : la population des intervenants et la population des enfants. Deux groupes d'intervenants et deux groupes d'enfants ont été constitués par randomisation. Les intervenants participaient à une formation contenant ou pas une initiation à l'autoévaluation. Des tests avant et après l'initiation ont permis d'évaluer des écarts de performance, de compétences disciplinaires et de comportements pour les enfants. Les cartes associatives réalisées par les intervenants ont permis de suivre l'évolution des représentations qu'ils se font de leur mission avant et après la formation. On a constaté des modifications statistiquement significatives qui permettent d'affirmer que l'initiation à l'autoévaluation des intervenants a entraîné des modifications de leurs représentations et l'amélioration des comportements et des compétences disciplinaires des enfants.

Regard réflexif sur les questions posées.

A quels enjeux sont-elles liées ? Elles sont liées à deux enjeux complémentaires : la refondation de l'école et la recherche dans le domaine de l'évaluation. Un des enjeux de cette expérimentation est la recherche d'éléments permettant de modifier des dispositifs de formation en développant une initiation systématique à l'autoévaluation en faveur du projet de refondation de l'école. L'autre

*Intervenant

est celui de la recherche de validation d'un modèle de l'évaluation ; l'autoévaluation peu mise en pratique et peu testée sur le terrain.

Bibliographie

Baillat, G., De Ketele, J.-M., Paquay, L., & Thélot, C. (2008). *Evaluer pour former*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Barbier, J.-M. (1985). *L'Évaluation en formation*. Paris: PUF.

Bonniol, J.-J., & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation*. Bruxelles: De Boeck.

Bressoux, P., Bru, M., Altet, M., & Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, (126), 97110.

Chauveau, G. (2000). *Comment réussir en ZEP? Vers une zone d'Excellence Pédagogique*. Dreux: RETZ.

Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, J.-Y. (2012). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome II. Quel devenir pour l'égalité scolaire?* Lyon : ENS Editions

Genthon, M. (1984). Places et fonctions de l'autoévaluation. *Collège*, (2), 4143.

Glasman, D. (2005). *L'accompagnement scolaire*. Paris: PUF.

Hattie, J., Master, D., Birch, K., (2015). *Visible learning into action : International Case Studies of Impact*. London : Routledge

Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Seuil.

OCDE. (2014). *Les principaux résultats de l'enquête PISA 2012: ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent (PISA)*.

Piaget, J. (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante. 2/ L'abstraction de l'ordre des relations spatiales* (Vol. Tome 2). Paris: PUF.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris: PUF.

Poplimont, C. (2000, janvier 25). *Représentations sociales des formateurs dans la formation par alternance*. Université de Provence, Aix en Provence.

Prévôt, O. (2014). La loi pour la refondation de l'école en France, vers de nouveaux rapports entre famille, école et temps libre? *La Revue internationale de l'éducation familiale*, 2(36), 1533.

Rateau, P. (2001). *Méthode et statistique expérimentales en sciences humaines*. Paris: Ellipse.

Vermersch, P. (1979). Peut-on utiliser les données de la psychologie génétique pour analyser le fonctionnement cognitif des adultes? Théorie opératoire de l'intelligence et registres de fonctionnement. *Cahiers de Psychologie*, (22), 5974.

Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation*. Paris: De Boeck Supérieur.

Mots-Clés: Autoévaluation, accompagnement de la scolarité, refondation, expérimentation avec randomisation

Le ” micro-lycée ”, un dispositif scolaire pour faire raccrocher d’anciens décrocheurs.

Filippo Pirone * ¹

¹ Université Paris Descartes – CRI – France

Le micro-lycée est un dispositif scolaire au statut dérogatoire, créé en 2000, qui fait partie de la Fédération des Etablissements Scolaires Publics Innovants (FESPI) et qui a comme objectif principal la ré-scolarisation jusqu’à l’obtention du baccalauréat d’individus volontaires âgés de 18 à 25 ans étant sortis du système scolaire pendant au moins six mois. Au travers de l’étude du fonctionnement de ce dispositif et des pratiques et des discours de ses acteurs, la recherche vise à analyser les raisons socio-historiques de sa création et de son institutionnalisation, ses dimensions de continuité et de discontinuité par rapport à la ” forme scolaire ” de longue durée (Vincent, 1980 ; Rockwell, 2000 ; Maulini et Perrenoud, 2005) ainsi que ses effets sur les trajectoires des jeunes qui y sont affectés.

Pour accomplir cet objectif, la recherche menée au sein d’un ” micro-lycée ” francilien de la fin de l’année scolaire 2008-2009 jusqu’en décembre 2012 explore la question suivante : dans quelle mesure le dispositif micro-lycée répond au récent besoin social de ” raccrocher les décrocheurs ” ?

La méthodologie déployée est à dominante qualitative (entretiens semi-directifs, en confrontation croisée et en auto-confrontation avec des élèves et des enseignants, observations in situ) et s’enrichit de démarches quantitatives (questionnaires soumis à la totalité des enseignants et à une cohorte d’élèves, analyse des trajectoires socio-scolaires de trois cohortes d’élèves).

Une partie des résultats montre que le dispositif, typique du ” nouvel âge de l’organisation scolaire ” (Barrère, 2013), est en mesure de compenser en partie les difficultés d’une école contemporaine souvent dépourvue de solutions à proposer pour les jeunes victimes de ” ruptures scolaires ” (Millet et Thin, 2005), question considérée pluri-latéralement comme urgente. En effet, son fonctionnement réinterroge les boîtes noires de l’école, en proposant un modèle pédagogique capable de revaloriser les identités, les expériences et les compétences de ses élèves et en tissant des modalités d’actions centrées sur des relations horizontales avec les exigences de la secondarisation des savoirs relevant de la verticalité de la forme scolaire. Ces résultats montrent aussi que la mobilisation de ce modèle de la part des élèves produit des effets inégaux sur ces derniers : si environ 80 % arrivent à profiter de cette ” deuxième chance ”, les 20 % restant se retrouvent confortés dans l’idée qu’ils ne sont pas faits pour l’école, le micro-lycée pouvant produire chez certains élèves une difficulté supplémentaire à incorporer les exigences, les contraintes et les dispositions sociocognitives nécessaires aux processus d’appropriation des savoirs.

Notre démarche a été guidée par le souci de pouvoir trouver des interprétations sociologiques qui puissent articuler des dimensions d’investigation n’ayant pas la même focale : celles macro et celles micro faisant ainsi écho à l’une des questions centrales du colloque : ne sommes-nous pas amenés à ” négliger les recherches en contexte ou à découper à l’infini le ”réel” pour construire des objets de plus en plus circonscrits ? ”.

*Intervenant

Perrenoud, P., Maulini, O. (2005). La forme scolaire : permanences et évolutions. Bruxelles : De Boeck.

Millet, M., Thin, D. (2005). Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale. Paris : PUF.

Vincent, G. (1980). L'école primaire française. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Mots-Clés: Décrochage scolaire, forme scolaire, raccrochage scolaire, inégalités scolaires, inégalités sociales

Pratiques institutionnelles ” enveloppantes ” ou aliénantes : Comment composer avec Eros et Thanatos?

Evelyne Pivard-Boubakri *† 1

¹ Centre de recherche éducation et formation - Equipe savoir, rapport au savoir et processus de transmission (CREF - Equipe SRSPT) – Université Paris X - Paris Ouest Nanterre La Défense – 200 avenue de la république 92001 nanterre cedex, France

Médecin de Protection Maternelle et Infantile (PMI) depuis 20 ans, j’ai mis en place il y a deux ans un groupe d’échanges de pratiques pour les puéricultrices de mon service, que je coanime avec ma collègue psychologue. Les puéricultrices peuvent venir y présenter des situations de familles en difficulté qu’elles accompagnent.

A partir d’une vignette clinique, l’exposé d’une situation de déni de grossesse complet, et de l’analyse de la séance, je travaillerai à montrer comment le travail groupal autour du récit peut ” faire enveloppe ” pour la professionnelle chargée d’accompagner la famille. Je m’appuierai en particulier sur les travaux de Didier Anzieu, René Kaës, et Didier Houzel. Je formule l’hypothèse que c’est à la croisée des regards des participantes sur la situation exposée que se constitue ce qui ” fait enveloppe ”, à l’endroit où la part essentiellement professionnelle des regards se relie de façon synergique, alimentée en amont par la richesse singulière de chacune. J’utiliserai l’approche clinique pour montrer comment la professionnelle peut alors offrir à son tour une relation que je qualifierais d’ ” enveloppante ” (au sens où elle contribue à la mise en place de processus de stabilisation) aux parents qu’elle accompagne, ce qui soutient leur capacité à ” envelopper ” leur bébé.

Je montrerai ensuite comment ce questionnement issu de ma pratique a abouti à un projet de thèse, en lien avec les travaux de Piera Aulagnier. En effet celle-ci décrit dans ” La violence de l’interprétation ” l’effet d’anticipation du discours maternel, violence primaire structurante pour l’enfant, qui lui permet de développer son activité de penser. Elle y développe le concept de ” contrat narcissique ”, pacte entre le groupe social et l’enfant, qui assure à celui-ci une place future conforme au système de parenté auquel il appartient en interrogeant son articulation au discours parental. Elle pointe alors la tentation de l’excès d’interprétation, toujours présente dans la psyché maternelle, au risque de l’aliénation de l’enfant.

La situation présentée permet de faire l’hypothèse que cette théorisation s’applique également au discours interprétatif des professionnel-le-s sur l’enfant et notamment des professionnelles de PMI en ce qu’elles se sentent dépositaires des normes du groupe social qui les institue comme telles, menaçant le discours parental d’une disqualification absolue. Le groupe d’analyse des pratiques peut alors constituer un lieu les aidant à ne pas tomber dans cet ”excès d’interprétation”. Au final, la question qui se pose est celle de l’appartenance/ appropriation de l’enfant, entre famille et groupe social.

Bibliographie :

*Intervenant

†Auteur correspondant: evelyne.boubakri@gmail.com

Anzieu Didier (1975).- Le groupe et l'Inconscient. Paris : Dunod, 3e édition, 1993

Anzieu Didier (dir), Houzel Didier, Missenard André, Enriquez Micheline et al. (1987).- Les enveloppes psychiques. Paris : Dunod (Inconscient et culture, réed. 1992, 2000, 2003)

Aulagnier Piera (1975).- La violence de l'interprétation. Paris : PUF

Aulagnier Piera (1979). - Les destins du plaisir-aliénation, amour, passion, Paris :PUF

Ka'és René, (1982).- " L'intertransfert et l'interprétation dans le travail psychanalytique groupal ". in Ka'és R., MISSENARD A. et al., Le travail psychanalytique dans les groupes. 2 : Les voies de l'élaboration. Paris, Dunod

Houzel Didier (sous la direction de) (1999).- Les enjeux de la parentalité. Toulouse : Erès

Houzel Didier (2005).- Le concept d'enveloppe psychique. Paris : In Press

Thème transversal :

En cohérence avec la démarche clinique d'orientation psychanalytique dans laquelle s'inscrit mon travail, je considère que nos questions de recherche sont au moins en partie issues de notre histoire personnelle. Un travail d'alaboration est donc nécessaire pour conscientiser ces liens (voir Devereux 1980). Je m'efforcerai d'en rendre compte en reliant à ma propre histoire la sensibilité particulière qui est la mienne au nécessaire équilibre pour l'enfant entre discours social et discours parental. Je témoignerai de la manière dont mon questionnement autour de la part respective de ces discours a pu nourrir mon parcours professionnel et aboutir à ma question de recherche.

Mots-Clés: Analyse des pratiques, enveloppes psychiques, contrat narcissique, soutien à la parentalité.

Retour réflexif sur l'élaboration d'une posture de recherche : comment composer avec l'interconnaissance du terrain ?

Cathy Planet ^{*† 1,2}

¹ Laboratoire Cultures, Éducation, Sociétés (LACES) – Université Montesquieu - Bordeaux IV : EA4140, Université Victor Segalen - Bordeaux II : EA4140 – 3 ter place de la Victoire - Case 41 - 33076 Bordeaux cedex, France

² Francophonie Education Diversité (FRED) – Université de Limoges : EA6311, Institut des Sciences de l'Homme et de la Société - ISHS – Faculté des Lettres et Sciences Humaines 39E Rue Camille-Guérin 87036 LIMOGES Cedex, France

Dans un contexte de professionnalisation, le travail prescrit aux enseignants, quelle que soit leur discipline, s'est à la fois complexifié et élargi. En plus d'une reconfiguration des tâches " traditionnelles " relatives à l'enseignement et à la situation de classe, un investissement plus fort dans la vie de l'établissement avec davantage de travail collectif entre pairs et d'autres partenaires est désormais attendu. Alors que les incitations adressées dans ce sens se sont nettement renforcées, la mise en œuvre des innovations attendues peut s'avérer problématique (Maroy, 2006 ; Tardif et Lessard, 1999) avec un " écart " (Amigues et Lataillade, 2007) constaté entre pratiques prescrites et pratiques effectives.

Notre recherche se concentre sur les enseignants de langues-cultures étrangères et les difficultés qu'ils peuvent rencontrer à travailler ensemble en regard du rapport qui oppose natifs et non-natifs. Celui-ci, qualifié de dichotomique (Dervin et Badrinathan, 2011) et considéré comme caractéristique de leur culture professionnelle, est envisagé comme un des facteurs importants susceptibles d'affecter la mise en œuvre de " nouvelles " pratiques professionnelles collectives (Marcel *et al.*, 2007) au sein d'équipes pédagogiques mixtes.

Notre communication propose un retour réflexif sur notre démarche de recherche de type ethnographique et compréhensif et la collecte de nos données empiriques correspondante dans une situation d'enquête qui ne s'est pas accompagnée d'une réelle " rupture avec l'ordinaire " (Beaud et Weber, 2008). En effet, les entretiens et observations se sont déroulés dans un établissement scolaire situé dans une grande ville de Turquie où nous avons vécu et travaillé en tant qu'enseignante, formatrice de formateurs et experte " native " en Français de Langue Étrangère avec des collègues " natifs " et " non-natifs " pendant près de 3 ans.

Au vu de ces expériences professionnelles et à partir des notes de notre journal de bord, nous analyserons la façon dont " l'interconnaissance " (Beaud et Weber, 2008) avec le terrain a été partiellement mise à distance par la revendication du statut de doctorante en Sciences de l'Éducation. Il s'agira d'examiner en quoi ce parti pris a influencé positivement les conditions d'accès au terrain et les rapports avec les enquêtés. Nous aborderons également les limites de la posture adoptée qui, si elle a permis d'enrichir le regard porté sur un objet de recherche étroitement lié à notre parcours professionnel et de conforter sa pertinence, n'a en revanche pas permis d'apporter de réponses concrètes aux problèmes rencontrés par l'équipe pédagogique au moment de notre observation.

*Intervenant

†Auteur correspondant: cathy.planet@etu.unilim.fr

Bibliographie

Amigues, R. et Lataillade, G. (2007). Le " travail partagé " des enseignants : rôle des prescriptions et dynamique de l'activité enseignante, communication au symposium Les pratiques enseignantes de travail partagé, AREF : Strasbourg.

Beaud, S., Weber, F. (2008). *Guide de l'enquête de terrain*, Paris : La découverte.

Dervin, F. et Badrinathan, V. (2011). Introduction : Un appel à " libérer " les enseignants de langues..., *L'enseignant non natif : identités et légitimités dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, sous la direction de Dervin F. et Badrinathan V., Bruxelles : éditions modulaires européennes, collection Proximités didactiques.

Marcel, J.-F. *et al.* (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*, Bruxelles : De Boeck Université

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* (Vol. 155), p. 111-142.

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.

Mots-Clés: pratiques professionnelles collectives, enseignants natifs et non, natifs, Français Langue Étrangère (FLE), réflexivité, recueil de données

Inégalités éducatives et territoires. Focales sur les pratiques numériques des adolescents

Pascal Plantard ^{*† 1}

¹ CREAD, GIS M@RSOUIIN - Université Rennes 2 – Université Rennes 2 - Haute Bretagne – France

Cette communication présentera les résultats d'un projet ANR consacré aux inégalités éducatives qui s'est déroulé de 2012 à 2015. Les enquêtes sur les pratiques culturelles (Donnat, 2008) donnent un certain nombre de repères sur les inégalités mais occultent celles des moins de 15 ans. A cette période, les adolescents développent pourtant une réelle autonomie vis-à-vis de leur famille, construisent leurs propres goûts et préférences et sont également moins assujettis aux choix parentaux et aux activités familiales (Pasquier, 2005). Parmi les récentes enquêtes qui prennent en compte les activités numériques des adolescents, on peut citer celle sur l'enfance des loisirs (Octobre, Détrez, Mercklé et Berthommier, 2010) qui étudie leurs trajectoires culturelles en les interrogeant à 11, 13, 15 et 17 ans. Notre hypothèse de départ est différente. Elle pose que les contextes influencent les parcours éducatifs des jeunes dans l'institution scolaire, dans leurs loisirs sportifs et culturels et dans leurs pratiques numériques. La dimension spatiale de ces contextes joue un rôle central, que ce soit par le vecteur des distances métriques ou par celui des distances sociales et culturelles. L'équipe et la recherche ANR étaient interdisciplinaire (sciences de l'éducation, géographie, sociologie, anthropologie, sciences de l'information-communication). Des méthodes inductives et comparatives ont été retenues pour mesurer et analyser les inégalités éducatives. La comparaison, sur le plan quantitatif, de trois territoires régionaux (Aquitaine, Basse-Normandie et Bretagne) et sur le plan qualitatif, de la situation de trois espaces ruraux, périurbains et urbains sélectionnés dans chacune de ces régions, a montré la diversité des politiques d'éducation mises en œuvre et plus globalement des types d'effets de lieu sur les parcours éducatifs des jeunes. La conjugaison de méthodes quantitatives et qualitatives a produit un corpus d'observations très riche (3.356 questionnaires élèves, 1.058 questionnaires parents, 9 monographies de sites). S'agissant des pratiques numériques, les jeunes de milieu défavorisé ont plus souvent accès aux ordinateurs portables dans leur chambre. Les disparités sociales se creusent quant à l'équipement en téléphones portables. En effet, près de quatre adolescents sur cinq issus de milieu défavorisé possèdent un téléphone portable contre deux adolescents sur trois d'origine sociale favorisée. Les analyses qualitatives nous permettent d'identifier un investissement inégal des familles dans le rapport au numérique qui se retrouve dans le type et le lieu d'accès à l'équipement. Dans un souci de justice sociale et spatiale, nos résultats montrent aussi de quelle manière certains professionnels s'efforcent de compenser les inégalités liées aux situations sociales et aux territoires, particulièrement dans les zones rurales " blanches " mal ou non desservies par les réseaux internet.

Bibliographie

- Donnat, O. (2008). Les pratiques culturelles des français à l'ère du numérique. Paris : La Découverte.

*Intervenant

†Auteur correspondant: Pascal.Plantard@uhb.fr

- Octobre, S., Détrez, C., Mercklé, P. et Berthommier, N. (2010). L'Enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence. Paris : Ministère de la Culture et de la Communication, DEPS.
- Pasquier, D. (2005). Cultures lycéennes, la tyrannie de la majorité. Paris : Autrement.

Mots-Clés: adolescent, inégalité, territoire, pratiques numériques, usages.

Quand excellence rime avec performance, quelle place pour le genre dans les politiques éducatives ?

Nadine Plateau ^{*† 1,2}

¹ Commission enseignement CFFB (Conseil des femmes francophones de Belgique) – * – France

² Commission enseignement du Conseil des femmes francophones de Belgique – Belgique

En 2014, le gouvernement de la Fédération-Wallonie-Bruxelles a décidé d'entamer un processus de réflexion participatif autour d'un "Pacte pour un enseignement d'excellence" avec un double objectif : améliorer les performances du système éducatif et réduire les inégalités qui impactent la réussite dans l'enseignement obligatoire.

Ma communication qui utilise le genre comme catégorie d'analyse portera sur les textes produits depuis 2015 par les groupes de travail participant à l'élaboration de cette réforme.

J'examinerai d'abord comment la dimension de genre est prise en compte dans ces textes : absente de la majorité des données statistiques et traitée à part dans un paragraphe ou un sous-chapitre.

Mon hypothèse est que les concepts d'excellence et de performance qui inspirent le Pacte ne permettent pas de repérer et de comprendre les mécanismes subtils de discriminations multiples et de les combattre.

La question des inégalités entre les élèves est en effet le plus souvent traitée sur base de l'indice socio-économique et liée à la performance depuis que les rapports PISA ont démontré le lien entre résultats scolaires et inégalités sociales. Je montrerai que cette approche occulte l'imbrication des discriminations liées au sexe, au milieu social, à l'appartenance ethnique ou culturelle, à la préférence sexuelle.

J'aborderai ensuite la prise en compte du genre dans la profession enseignante telle qu'elle apparaît dans les rapports des groupes de travail. Les données quantitatives ne sont pas ventilées par sexe et la question des inégalités entre femmes et hommes dans le système éducatif (ségrégation horizontale et verticale) pourtant bien documentée par des études récentes est absente des préoccupations alors même que les rapports du Pacte enregistrent l'évolution du système d'enseignement d'une logique bureaucratique-professionnelle vers une logique de pilotage et d'évaluation externe. Je tenterai d'établir que cette tendance qui accentue le clivage entre une élite administrative et techno-pédagogique d'une part et les travailleurs, majoritairement des travailleuses, de terrain sera défavorable aux enseignantes.

Lien avec le thème transversal :

Depuis une trentaine d'années, une réflexion et une pratique collectives au sein de l'associatif tente de mettre la question du genre à l'agenda de la communauté éducative, responsables poli-

*Intervenant

†Auteur correspondant: nadine.plateau@skynet.be

tiques compris. Des savoirs ont été produits dans ce contexte avec pour objectif la transformation sociale tant de l'école que du discours sur l'école. L'intégration de la dimension de genre dans le système éducatif est en effet un enjeu essentiel pour celles et ceux qui refusent la compétition et la marchandisation actuelles et cherchent des alternatives.

Le point de vue engagé (féministe, antiraciste, anticapitaliste) revendiqué de l'analyse découle d'un constat (inégalités toujours présentes mais sous de nouvelles formes) et vise un changement.

Références bibliographiques

Delvaux, B., Albarello, L., Bouhon, M., (Eds) (2015,). Réfléchir l'école de demain. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Estripeau-Bourjac, M., Sembel, N. (Eds). (2014). Femmes, travail, métiers de l'enseignement. Rapports de genre, rapports de classe. Presses universitaires de Rouen et du Havre.

Mosconi, N. (1994). Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs. Paris : L'Harmattan.

Mots-Clés: genre, performance, égalité, politique éducative

Posture et variations de postures chez le praticien-chercheur

Marcel Plenchette * ¹

¹ CRF Cnam Paris (Centre de Recherche sur la Formation) – Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) – 41 Rue Gay-Lussac 75005 Paris, France

1/ La recherche sur laquelle s'appuie cette communication concerne " l'apprentissage du métier de formateur dans les métiers adressés à autrui : le cas des cadres de santé formateurs ". L'activité transformatrice de type tutorale déployée par une équipe pédagogique lorsqu'elle accueille un nouveau formateur sera étudiée sous l'angle de l'engagement collectif. Il s'agit d'un processus organisationnel à finalité d'apprentissage qui se développe de manière formelle et informelle dans une situation d'accueil d'un nouveau professionnel, ici des formateurs, qui vont apprendre leur métier en situation de travail.

Dans le cadre d'une posture épistémologique de type phénoménologique et d'une démarche de recherche compréhensive, nous nous appuyons sur la théorie des communautés de pratiques (Wenger, 2005), l'ethnométhodologie (Garfinkel, 2007) et les concepts " d'engagement professionnel ", de " professionnalité émergente " et de " posture de reconnaissance " (Jorro & De Ketele, 2013).

Le protocole de recueil de données, développé sur 3 années, mobilise une équipe pédagogique composée d'une vingtaine de personnes et s'articule autour d'entretiens de groupe (Guillemette, Luckerhoff, & Baribeau, 2010) et d'entretiens semi-directifs.

La recherche a débuté en 2014 et s'achèvera en 2017.

Le corpus comporte 6 heures d'enregistrement vidéo d'entretien de groupe et 6 heures d'enregistrement audio d'entretien individuel. L'analyse des interactions, inspirée du cadre de l'ethnométhodologie, est en cours de développement.

Nous cherchons à comprendre la manière dont le collectif, qui réinvente sans cesse sa propre organisation, développe une activité transformatrice de ses membres et de lui-même.

2/ Question sur la question de recherche :

Le choix de cet objet de recherche n'est pas sans rapport avec notre activité professionnelle. Praticien chercheur en formation des adultes, nous sommes régulièrement et depuis plusieurs années conduit à travailler avec des équipes pédagogiques, des cadres de santé formateurs. Nous avons nous-même développé notre professionnalité de formateur en situation de travail.

Cette proximité liée à la question de la distanciation (Albarelo, 2007) (Latour & Woolgar, 2006) se pose à tout chercheur.

Nous proposons de l'aborder sous l'angle des variations de postures du chercheur.

*Intervenant

Les postures de formateur, chercheur ou praticien-chercheur sont en tension.

L'autonomie du chercheur, si elle est toujours partielle, nécessite une gestion proche de la négociation (Ardoïno, 1990) afin de composer avec les attentes des différents acteurs.

Bibliographie

Albarello, L. (2007). Apprendre à chercher : L'acteur social et la recherche scientifique (éd. 3). Bruxelles: De Boeck.

Albarello, L. (2004). Devenir praticien-chercheur : Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale (éd. 2e édition). Bruxelles: De Boeck.

Ardoïno, J. (1990). Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant. Les nouvelles formes de la recherche en Education au regard d'une Europe en devenir : Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education. Alençon: Andsha -AFRISE.

Garfinkel, H. (2007). Recherches en ethnométhodologie. Paris: PUF.

Guillemette, F., Luckerhoff, J., & Baribeau, C. (2010). Entretiens de groupe: concepts, usages et ancrages I. . Recherches qualitatives N°29 .

Jorro, A., & De Ketele, J.-M. (2013). L'engagement professionnel en éducation et formation. Bruxelles: De Boeck.

Latour, B., & Woolgar, S. (2006). La vie de laboratoire la production de faits scientifiques. Paris: La Découverte.

Wenger, E. (2005). La théorie des communautés de pratiques. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval.

Mots-Clés: tutorat collectif, postures, engagement, métiers adressés à autrui, apprentissage en situation de travail, interactions symboliques, ethnométhodologie

L'analyse des réseaux sociaux sur Twitter dans le cadre du MOOC ITES

Bruno Poellhuber ^{*† 1}, Normand Roy ^{* ‡}, Florent Michelot ^{* § 2,3}

¹ Université de Montréal – Canada

² Université de Montréal - UdeM (CANADA) (UdeM) – Canada

³ Université du Québec à Montréal - UQAM (CANADA) (UQAM) – Canada

Le domaine des MOOC est actuellement en pleine effervescence, l'offre allant croissant actuellement en Europe. Si les premiers MOOC développés adoptaient une perspective connectiviste (Siemens, 2004) et misaient sur les réseaux sociaux dans une perspective de co-construction des connaissances, les MOOC des grandes universités américaines sont plutôt behavioristes. Plusieurs recherches démontrant l'importance de la collaboration dans la persévérance (Kizilcec et coll., 2013), la démarche de conception du MOOC Innovations pédagogiques en enseignement supérieur, offert sur la plate-forme Edulib à l'automne 2015, a misé sur une perspective hybride ayant une composante connectiviste très ouverte. Les participants étaient invités à partager des ressources et développer leur réseau d'apprentissage professionnel au travers de diverses activités structurées (notamment des Tweets meetings) ou non, dépassant le strict cadre du MOOC. La recherche visait à identifier la manière dont les participants ont utilisé les ressources du MOOC et développé leurs propres réseaux sur Twitter, dans une perspective connectiviste. Dans une approche méthodologique inspirée de l'ethnographie, nous avons colligé l'ensemble des quelque 5635 interventions faites sur Twitter entre le début et la fin du MOOC. L'analyse des réseaux sociaux a permis d'identifier 6 sous-réseaux ayant différentes propriétés. Les 3 premiers sous-réseaux sont organisés autour des formateurs et de l'identité du cours (@moocITES) et ils varient beaucoup en termes de densité, de réciprocité ou de centralisation. Parmi les 15 personnes représentant les nœuds les plus importants de ces 6 réseaux, 10 informateurs-clés ont accepté de participer à une entrevue enregistrée portant sur les échanges ayant cours dans leur réseau spécifique. Les principales activités réalisées par les répondants ont été les échanges sur Twitter et le visionnement des vidéos. Les répondants sont quasiment unanimes sur la convivialité, l'utilité et la pertinence de ces outils, mais sont critiques face à l'environnement de signets sociaux Diigo. La collaboration sur Twitter a pris des formes variées, mais les sous-réseaux se sont surtout regroupés sur des thèmes ou sujets proches de leurs intérêts professionnels. Certaines collaborations se poursuivent même après le MOOC. Les travaux ou les tâches les plus appréciés étaient ceux qui leur sont utiles dans leur vie professionnelle. Ces résultats nous amènent à questionner la perspective communément adoptée selon laquelle les participants d'un MOOC sont des étudiants qui viennent absorber un contenu spécifique, alors que les plus actifs et influents d'entre eux sont plutôt des professionnels investis dans une démarche de développement professionnel. Ce questionnement devrait avoir un impact sur la manière de concevoir les MOOC, un processus qui recourt encore à une pédagogie très transmissive.

A quelles questions cherchons-nous réponse :

*Intervenant

†Auteur correspondant: bruno.poellhuber@umontreal.ca

‡Auteur correspondant: normand.roy@uqtr.ca

§Auteur correspondant: michelot.florent@uqam.ca

Comprendre et Evaluer la manière dont les participants ont utilisé les ressources du MOOC et développé leurs propres réseaux sur Twitter, dans une perspective connectiviste.

Bibliographie

Kizilcec, R. F., Piech, C., & Schneider, E. (2013, April). Deconstructing disengagement: analyzing learner subpopulations in massive open online courses. In *Proceedings of the third international conference on learning analytics and knowledge* (pp. 170-179). ACM

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.

Siemens, G. (2014). *Connectivism: A learning theory for the digital age*.

Questions transversales s'appliquant à chaque auteur du symposium :

Comment simultanément répondre aux questions des acteurs de terrain (concernant l'ingénierie des dispositifs) et aux exigences des revues de haut rang par la production d'outils et de méthodes?

Dans le domaine des TICE, les évolutions techniques sont-elles porteuses de nouveaux questionnements ou permettent-elles de valider dans de nouveaux contextes des cadres théoriques éprouvés?

Les recherches dont nous rendons compte dans ce symposium, portent sur la compréhension de phénomènes éducatifs qui nous interpellent par leur soudaine altérité, en quoi l'ancrage de ce symposium autour de la notion de dispositif instrumenté, met-il en tension le renouvellement ou la validation des cadres théoriques sollicités.

Est-ce que notre carence en proposition spécifiques, n'affirme-t-elle pas la nécessaire spécification de cadres théoriques sans doute trop large pour rendre compte de façon constructive de la spécificité des phénomènes observés.

Mots-Clés: MOOC, réseaux sociaux, connectivisme

Des catégories d'analyse originales de l'expérience de genre et de handicap des personnes paraplégiques : des instruments possibles de pair-émulation

Elena Pont ^{*† 1}

¹ Université de Genève (GRIFE-GE) – Suisse

Notre objet de recherche est la reconstruction de leur trajectoire professionnelle par des patient-e-s paraplégiques en centre de réhabilitation. Le centre propose la co-construction, avec des orienteurs-euses professionnel-le-s, d'un projet personnalisé destiné à ramener le-la patient-e vers le travail formel. Notre hypothèse est que dans le discours de réorientation, l'émission de stéréotypes de genre et de handicap (Maruani, 2011 ; Ville, 2005) peut empêcher l'aboutissement du projet par une limitation de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2002) des patient-e-s.

Pour répondre à notre hypothèse, nous avons recueilli onze récits de vie professionnelle de personnes paraplégiques. Par la pratique du récit, l'informateur-trice peut donner des significations renouvelées à sa trajectoire professionnelle, et ainsi construire des " modèles d'expériences " (Van Dijk, 2009) originaux. Nous comprenons les modèles d'expériences comme des ensembles de significations attribuées au vécu, et dont le sujet fait usage pour résoudre une " épreuve biographique " (Baudouin, 2009). Nous qualifions l'épreuve de situation d'apprentissage informel. Pour les paraplégiques, une épreuve significative est la gestion des effets de la déficience (notamment dans le monde du travail), qui peut être résolue grâce à une succession d'apprentissages informels. Les épreuves, résolues et signifiées, deviennent des savoirs d'expérience. Ces savoirs sont, par exemple, liés au traitement de questions de genre et de handicap vécu par les personnes paraplégiques dans la sphère professionnelle.

Ces savoirs expérientiels, originaux, peuvent être transmis dans la pratique de la " pair-émulation " (Gardien, 2011). Cette pratique consiste en la transmission de l'expérience d'une personne handicapée autonome à une autre personne handicapée en quête de plus d'autonomie, dans le monde du travail particulièrement. Le but de la pair-émulation est la conscientisation, par la personne " pair-émulée ", de ses propres possibilités, droits et devoirs. La pair-émulation est utilisée dans la réhabilitation des paraplégiques. Malgré la valorisation de cette pratique, on note un manque de formation spécifique à la pair-émulation, aussi bien chez les professionnels de la réhabilitation que chez les " pair-émulateurs-trices ".

L'objectif de cette communication est de montrer que les modèles et savoirs d'expérience de genre et de handicap mis au jour par nos informateurs-trices, peuvent devenir autant d'instruments de formation à la pair-émulation, que cette formation soit inscrite dans des protocoles de réhabilitation ou dirigée vers des pairs autonomes via le monde associatif.

Bibliographie

*Intervenant

†Auteur correspondant: elena.pont@edu.ge.ch

Baudouin, J.-M. (2009). L'autobiographie à l'épreuve du texte : la formation comme exotopie. Dans D. Bachelart et G. Pineau (dir.), *Le biographique, la réflexivité et les temporalités* (p. 97-108). Paris : L'Harmattan.

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester : The University of Rochester Press.

Gardien, E. (2011). La pair-émulation dans le champ du handicap : Histoire, pratiques et débats en France. *Rhizome*, 40, 2-3. En ligne <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00673245>

Maruani, M. (2011). *Travail et emploi des femmes* (4e édition actualisée). Paris : La Découverte.

Van Dijk, T. A. (2009). *Discourse and Context : a Socio-Cognitive Approach*. Cambridge : Cambridge University Press.

Ville, I. (2005). Biographical Work and Returning to Employment Following a Spinal Cord Injury. *Sociology of Health and Illness*, 27(3), 324-350.

Liens avec le thème transversal : à quelles questions cherchons-nous à répondre ?

A travers les épreuves biographiques qu'ils-elles vivent dans le monde du travail (et qui sont notamment liées à des représentations de genre et de handicap), les paraplégiques construisent des savoirs d'expériences originaux. Ils-elles recourent à ces savoirs dans leur pratique informelle de la pair-émulation. Nous entrevoyons la possibilité de constituer ces savoirs personnels en catégories d'analyse de l'expérience des paraplégiques, à des fins de formation à la pair-émulation.

Mots-Clés: paraplégie, récit de vie, épreuves, genre, handicap, savoirs d'expériences, formation à la pair, émulation

L'éducation physique à l'origine de la pratique d'activité physique et sportive tout au long de la vie

Stéphanie Poriau ^{*† 1}, Cécile Delens ¹

¹ Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation (Girsef) – Place Montesquieu, 1/14 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

Résumé

L'enseignement en communauté française de Belgique a comme finalité déclarée d' " amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle " (décret missions, 1997, chapitre 2 - article 6). L'éducation physique (EP), tout comme les autres disciplines scolaires, s'inscrit dans cette perspective en tentant de préparer l'élève à une vie active. Cette mission à long terme, suppose plusieurs étapes.

Une première étape est de soutenir la motivation à pratiquer. Standage, Duda & Ntoumanis, (2003) démontrent l'influence de la motivation en EP comme antécédent de l'intention des élèves à pratiquer une activité physique et sportive (APS) en dehors de l'école. Par-delà l'intention, il convient que l'EP participe à la mise en place d'habitudes de vie active chez ses élèves en leur permettant d'expérimenter des pratiques et stratégies d'action utiles et transférables dans d'autres contextes. L'EP offre à tous les élèves, indépendamment de leur statut socio-économique, un contact avec l'APS, mais permet-elle réellement d'acquérir des habitudes de comportements de vie active et des moyens de contourner les freins à la pratique, notamment dans les périodes de transition de vie ?

Le passage aux études supérieures est un événement de vie marquant. De nombreux changements, ayant une influence potentielle sur sa pratique d'APS, s'opèrent dans le quotidien du jeune étudiant. S'il reste motivé par l'APS, le jeune risque, malgré tout, le décrochage. Cette transition s'accompagne de changements dans les comportements liés à la santé, notamment une diminution de la pratique des APS (Brown, Heesch & Miller, 2009). Comment le jeune, qu'il modifie ou non sa motivation, va-t-il concrétiser ses intentions en actions pendant cette période qui suit l'arrêt de l'EP scolaire obligatoire ?

L'objectif de cette étude est d'analyser la perception de jeunes universitaires de l'influence de leur enseignant d'EP sur leurs habitudes d'APS actuelles. Le recueil de données s'est déroulé en deux étapes. Un questionnaire a exploré les volumes de pratique d'APS du secondaire et du supérieur d'étudiants et s'est interrogé sur l'influence perçue de leur professeur d'EP du secondaire sur leur pratique actuelle (n=35). Ce questionnaire a permis de sélectionner, pour un entretien semi-directif complémentaire, 11 participants de 2ème baccalauréat universitaire aux profils contrastés en termes d'évolution d'APS lors du passage au supérieur.

Les analyses en cours mettent en évidence des différences importantes entre les étudiants, en

*Intervenant

†Auteur correspondant: stephanie.poriau@uclouvain.be

fonction des profils d'évolution d'APS dans la transition. Des liens sont observés entre l'influence perçue du professeur d'EP et les conceptions de l'étudiant quant à l'adoption de l'APS en tant que comportement de santé (Schwarzer, 2008) et quant à l'instrumentalité de l'APS pour ses études (Boiché & Sarrazin, 2007).

Regard réflexif sur la question de recherche

L'étude situe et interpelle l'éducation physique dans son impact sur les autres domaines de vie de l'élève. Cette communication aborde les thématiques " comprendre " et " proposer ". Elle vise à comprendre les caractéristiques nécessaires pour que l'enseignant d'EP puisse être reconnu, par ses élèves, comme un acteur de vie active. Elle débouche sur des propositions autour de l'expérimentation, au cours d'EP, de stratégie d'autonomisation de la pratique en vue d'une vie active.

Références bibliographiques

Boiché, J., & Sarrazin, P. (2007). Motivation autodéterminée, perceptions de conflit et d'instrumentalité et assiduité envers la pratique d'une activité physique : une étude prospective sur 6 mois. *Psychologie française*, 52, 417-430.

Brown, W. J., Heesch, K. C., & Miller, Y.D. (2009). Life events and changing physical activity patterns in women at different life stages. *Annals of Behavioral Medicine*, 37, 294-305.

Schwarzer, R. (2008). Modeling health change: How to predict and modify the adoption and maintenance of health behaviors. *Applied Psychology: An International Review*, 57 (1), 1-29.

Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). Predicting motivational regulations in physical education: The interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence. *Journal of Sports Sciences*, 21, 621-647.

Mots-Clés: Education physique, Intervention, Santé, Vie active

Le savoir d'expérience des enseignants permet de dépister les élèves à risque dès la maternelle

Pierre Potvin* ¹, Danielle Leclerc , Line Massé , Anne Lessard ^{† 2}

¹ Professeur associé (Université du Québec à trois-Rivières) – 3283 Azur, Trois-Rivières (Québec), Canada

² Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA) – Canada

Il est de plus en plus reconnu que le processus menant au décrochage scolaire commence dès le préscolaire et le primaire (Fortin et al., 2013; Garnier, Stein et Jacobs, 1997; Janosz, Leblanc, Boulerice et Tremblay, 2000; Jimerson, Egeland, Sroufe et Carlson, 2000; Rouquette et al., 2012; Vitaro, Brendgen, Larose et Tremblay, 2005). De nombreuses études ont bien démontré que l'échec scolaire et le décrochage au secondaire pouvaient être identifiés très tôt dans la scolarisation des élèves. Un constat se dégage de l'ensemble des études longitudinales soit qu'il est possible d'identifier tôt des facteurs dans le cheminement scolaire des élèves ou des prédicteurs de la trajectoire négative qui mènent à la non-diplomation ou au décrochage scolaire à la fin du secondaire.

Les quelques résultats que nous présentons dans cette communication sont tirés de l'étude longitudinale (Potvin et Paradis, 2000; Leclerc, Potvin et Massé, 2016) qui démontre que le savoir d'expérience des enseignants permet d'identifier les élèves à risque de retard scolaire et de décrochage au secondaire, et ce dès la maternelle 5 ans.

Méthodologie. Quelque 32 enseignantes de maternelle évaluent 990 élèves de maternelle à l'aide de trois instruments (le cheminement scolaire anticipé, les types d'élèves et l'attitude de l'enseignant envers l'élève). À ces instruments s'ajoute l'information issue du Ministère de l'Éducation du Québec sur la qualification à la fin du secondaire 11 ans plus tard (après la maternelle).

Résultats. Les élèves qui avaient été identifiés sans difficulté scolaire dans leur cheminement anticipé ont diplômé dans une proportion de 73%, seulement 18% ont pris du retard scolaire et 8% ont décroché. Contrairement à ces résultats, seulement 23% des élèves identifiés avec difficultés scolaires dans leur cheminement anticipé ont diplômé, alors que 76% des autres élèves avaient cumulé du retard scolaire (49%) ou avaient décroché (28%).

À partir des résultats de cette étude longitudinale, nous avons développé un logiciel de dépistage des élèves à risque qui s'appuie sur le savoir d'expérience des enseignants. Divers autres résultats seront présentés lors de la communication

Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A. et Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38(6), 525-549. doi:10.1016/50022-4405(00)00051-0

*Auteur correspondant: Pierre.Potvin@uqtr.ca

[†]Intervenant

- Pianta, R. C. (2014). Enhancing relationships between children and teachers. Washington DC,: American psychological association.
- Pingault, J.-P., Tremblay, R. E., Vitaro, F., Carbonneau, R., Genolini, C., Falissard, B. et Côté, S. M. (2011). Childhood trajectories of inattention and hyperactivity and prediction of educational attainment in early adulthood: A 16-year longitudinal population-based study. *American Journal of Psychiatry*, 168(11), 1164-1170. doi :10.1176/appi.ajp.2011.168.a26

Mots-Clés: décrochage scolaire, étude longitudinale, dépistage, savoir d'expériences des enseignants

Le vécu du geste intracorporel dans la relation infirmière-malade

Cécile Pouteau * ¹

¹ Conservatoire national des arts et métiers - centre de recherche sur la formation (Cnam Crf Paris) –
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique – Cnam, CRF, 2, rue Conté,
75003 PARIS, France

Résumé

Cette communication porte sur les interactions qui se jouent, plus particulièrement lorsqu'une infirmière réalise un geste intrusif sur un malade. Notre recherche doctorale vise à questionner le travail émotionnel mené par cette dernière au regard de ses représentations et valeurs ainsi que des règles professionnelles implicites de l' " infirmière idéale ". Il s'agit aussi d'analyser si une infirmière rend " objet " un malade ou si elle " s'auto-réfie " (Honneth, 2007) afin de réaliser son geste ?

Contexte

Les recommandations ministérielles actuelles en matière de santé invitent les soignants à réfléchir sur leur rôle et posture lorsqu'ils accompagnent les malades chroniques afin que ces derniers soient davantage " sujets de leurs soins ".

Les soins intrusifs ont comme particularité d'autoriser l'étrangère, qui est la soignante, d'entrer d'une manière autoritaire, - parce que ses gestes sont thérapeutiques et donc revêtent un aspect " obligatoire ", - dans l'intimité d'un malade alors même que la société occidentale prône l'affranchissement du rapport à autrui, qui plus est le toucher.

Les ressentis et les représentations du geste intrusif sont variables d'un soignant ou d'un malade à un autre comme le précise la définition suivante : " L'intrusion se caractérise comme une action en mouvement, consentie ou subie, entraînant une gêne, un inconfort ou un soulagement, selon la manière de conduire l'interaction et la production de soins. Selon les modalités d'introduction dans le monde ou dans le corps de l'autre, cette intervention sera, côté soignant, réfléchie, proportionnée ou banalisée, mécanisée, et du côté patient, acceptée, tolérée ou rejetée avec violence ou passivité " (Malaquin-Pavan, 2015, p.22).

Cependant, des témoignages de soignants évoquent un processus de déshumanisation des soins lors de la réalisation de ce geste, et utilisent la métaphore du " patient objet ". (Flament, 2015).

Problématique

Notre recherche vise à approfondir le vécu de ce geste intrusif, et plus particulièrement les partages de significations et les activités mentales du point de vue de l'infirmière en prenant en compte les spécificités du toucher et du rapport au corps de l'autre ainsi que les transactions émotionnelles qu'elle opère avec elle-même et son environnement.

*Intervenant

Un soignant qui est en interaction avec un malade emboîte des espaces d'activité en situation d'intervention sur autrui (Barbier, 2015). De fait, ces interventions et ces tâches se situent entre la technique et le care avec des gestes techniques, des techniques relationnelles et des activités mentales.

Les gestes intrusifs sont des gestes de toucher répétitifs relativement communs dans la professionnalisation de l'infirmière (Hesbeen, 1997).

Or, le fait de toucher quelqu'un lors d'un soin, n'est jamais anodin. Le toucher se distingue des autres sens, par le fait qu'il impose une relation directe à la réalité (Merleau-Ponty, 1964) et à l'autre (Sforzini, 2014).

Cette relation au corps est comme un stimulus qui impose a priori à l'infirmière une prise de conscience des réalités impliquées par les sensations, et provoquent des affects. Ces affects donnent l'occasion aux acteurs d'être conscients qu'il y a quelque chose qui les remue. (Deshays, 2013). Ces émotions peuvent notamment provoquer des risques psychiques en lien avec des représentations sociales, des tabous, des fantasmes, des résonances imaginaires chez l'infirmière, au regard de son expérience (Greis, 2007).

Le travail émotionnel (Hochschild, 2003) est " l'acte par lequel on essaie de changer le degré ou la qualité d'une émotion ou d'un sentiment, en l'évoquant ou en le supprimant, au regard de diverses techniques cognitives, corporelles ou expressives ". Il se met en place pour respecter les règles sociales : négociation entre expériences émotionnelles, gestion des émotions, règles de sentiments et d'idéologie (Goffman, 1974, Hochschild, 2003). Les infirmières ne tentent pas seulement de se conformer extérieurement, mais aussi intérieurement, notamment si elles ont l'impression de ressentir un sentiment inapproprié (Freud, repris par Hochschild, *ibid*).

De fait, pour pouvoir réaliser leurs soins intrusifs et être en adéquation avec les paradigmes du soin, comment les infirmières envisagent-elles leur rôle, leur posture et leurs gestes ? Quelle stratégie individuelle adoptent-elles pour faire face à un geste qui peut-être vécu comme émotionnellement difficile ? Echappent-elles à leurs affects, en se coupant de la relation au malade, en ne lui parlant plus et en le réifiant comme beaucoup le pensent ?

Où se rendent-elles objet du soin par un mécanisme de défense ? (Honneth, 2007)

Méthodologie de recherche

Les entretiens semi-directifs à visée explicative (Vermerch, 1994, Faingold, 2015), constituent le matériau principal de notre recherche pour étudier le discours sur les pratiques et les activités mentales selon une démarche compréhensive. Ils sont conduits auprès de douze infirmières hospitalières et libérales qui témoignent sur un geste intrusif de leur choix.

L'analyse des matériaux empiriques recueillis se fait selon l'analyse de contenu thématique (Kaufmann, 2011) au regard des représentations et des émotions significatives concernant la conduite de leur geste intrusif et la relation au malade lors de l'activité de soin, leurs croyances et leurs capacités envers elles-mêmes, les malades et leur environnement, leurs intérêts et valeurs, les risques encourus, les règles implicites de soins qu'elles expriment.

Une première analyse est transmise aux personnes interviewées afin d'approfondir les thématiques de recherche identifiées. Leurs remarques, objectivées par le regard du chercheur, sont prises en compte dans l'analyse du contenu et la finalisation des résultats.

Résultats attendus

La représentation de soi et du métier d'infirmière, la gestion des émotions dans le cadre d'un soin intrusif sont-elles en contradiction avec les paradigmes des soins infirmiers ?

Regard réflexif sur la question de recherche

Les paradigmes dans le soin pèsent assurément sur la conception du rôle et de la réalisation de l'activité du soignant. Les nouvelles recommandations qui prônent un changement de pratiques, notamment en terme d'éducation, pour rendre le malade davantage acteur de son parcours médical, s'opposent à des visions dont la genèse remonte à l'histoire des soins. Le rôle du chercheur est ainsi de les rendre visibles dans le cadre d'un article pour permettre un débat, voir une évolution dans la communauté des soignants.

Mots-Clés: Paradigmes des soins infirmiers, Gestes invasifs – Le toucher – Le corps – Déshumanisation, Distance professionnelle, Travail émotionnel, Réification

Analyser en quoi un partenariat écoles-association peut favoriser chez les élèves l'acquisition de compétences sociales et civiques conduisant vers un comportement autonome

Maryvonne Priolet ^{*† 1,2}, Michel Lacroix[‡]

¹ École Supérieure du Professorat et de l'Éducation - Académie de Reims (ESPE URCA) – Université de Reims - Champagne Ardenne – 23 rue Clément Ader - BP 175 - 51685 Reims cedex, France

² Centre d'Etudes et de Recherches sur les Emplois et les Professionnalisations (CEREP) – Université de Reims - Champagne Ardenne : EA4692 – France

En prenant comme objet d'étude un projet partenarial mis en œuvre entre des écoles primaires et une association sportive, cette recherche vise à analyser les facteurs susceptibles de favoriser chez les élèves l'acquisition de compétences sociales et civiques conduisant vers un comportement autonome.

Le projet intitulé " Enfant USEP aujourd'hui, citoyen de demain " (USEP : Union scolaire de l'Enseignement du Premier degré) constitue le support d'une étude longitudinale que nous avons conduite de juin 2013 à juin 2014. En initiant et en impliquant les enfants dans la vie associative et en les conduisant à la prise en charge de la préparation et de la mise en œuvre d'une activité sportive, ce projet éducatif (Figari, 2011) avait pour finalité de leur faire acquérir un ensemble de compétences sociales et civiques telles que l'autonomie et l'esprit d'initiative définies dans le Socle Commun (Ministère de l'Éducation nationale, 2006).

Dès lors que l'association USEP, conceptrice du projet et les classes concernées sont en partenariat pour " résoudre un problème reconnu comme commun, dans un ensemble de synergies et d'intérêts organisés " (Mérini, De Peretti, 2002), il s'agit d'analyser, d'une part la place de la coopération, c'est-à-dire en quoi " les enseignants agissent ensemble, opèrent ensemble et ajustent en situation leur activité professionnelle " (Marcel, 2007, p.11), d'autre part comment la dévolution (Brousseau, 1990) à l'élève d'un problème dont la résolution vise à développer chez l'élève l'acquisition de l'esprit d'initiative et d'autonomie a été opérationnalisée par les différents acteurs.

En mobilisant ce cadre théorique composite, nous nous demandons en quoi ce partenariat écoles-association peut favoriser chez les élèves l'acquisition de compétences sociales et civiques, les conduisant vers un comportement autonome.

Cette étude longitudinale a concerné trois classes situées dans trois communes différentes. Soixante élèves et quatre acteurs adultes étaient impliqués : les trois enseignants des trois classes et le président du Comité Départemental de l'USEP.

*Intervenant

†Auteur correspondant: maryvonne.priolet@univ-reims.fr

‡Auteur correspondant: michel.lacroix5@wanadoo.fr

Pour cette étude de cas, nous avons choisi d'adopter une pluralité de méthodes de recueil de données renvoyant pour certaines, à un recueil d'éléments factuels observés, pour d'autres, au discours des différents acteurs impliqués.

Trois techniques ont été employées :

- L'observation qui s'est appuyée :
 - d'une part sur un recueil documentaire constitué d'artefacts (Rabardel, 1995) produits par le partenaire USEP, initiateur du projet, ainsi que de documents réalisés par les enseignants et les élèves au cours de ce projet.
 - d'autre part sur une observation in situ le jour de la rencontre sportive finale entre les différentes classes impliquées.
- Le questionnaire composé de questions ouvertes administré au début et à la fin du projet pour recueillir les représentations initiales et finales des élèves relatives à huit concepts en lien avec la vie associative.
- Les entretiens semi-directifs conduits par nos soins dans les écoles, après la rencontre, auprès des enseignants et du président de l'USEP. Ces entretiens cherchaient à mettre en évidence les ajustements apportés par les enseignants au projet initial ainsi que les freins, les limites et les contraintes inhérents à sa mise en œuvre. Ils visaient aussi à faire émerger chez ces acteurs adultes, les représentations du concept de coopération dans ses différentes dimensions.

Cette étude bien que limitée à trois classes a permis de montrer en quoi un partenariat entre une association sportive et des classes de l'école primaire de niveaux différents a pu favoriser chez les élèves l'acquisition de compétences sociales et civiques.

En premier lieu, il ressort que le cadrage initial du projet par le partenaire a pu jouer un rôle déterminant dans l'acquisition par les élèves des compétences visées. Toutefois, ce cadre sécurisant doit ménager des espaces de liberté que l'enseignant et les élèves sont susceptibles d'investir.

En second lieu, la dévolution aux élèves d'un problème à résoudre et l'acceptation par l'enseignant de cette nécessité constituent un élément central du projet. Cette dévolution a pu être favorisée par la coopération entre les acteurs impliqués dans le projet ainsi que par la présence d'un expert extérieur à la classe, présence qui a permis à l'enseignant de confier le pouvoir de décision aux élèves. Les négociations relatives à ces prises de décisions ont alors été menées avec l'expert. La nature virtuelle de ces échanges et la nécessité de rédiger questions et réponses ont conduit à une meilleure réflexion et à une meilleure argumentation de la part des élèves.

À quelles questions cherchons-nous réponse ?

Nous porterons un regard réflexif sur les enjeux et les destinataires des résultats de cette recherche, en analysant le contexte sociétal où prévaut très souvent l'individualisme, le contexte scolaire dans lequel le secteur associatif est partie intégrante de la communauté éducative et notre contexte professionnel de formation des futurs enseignants qui auront ainsi à tisser des liens avec les partenaires de l'école pour conduire l'élève vers l'acquisition de compétences sociales et civiques.

Références :

Marcel J.-F., Dupriez V., Périsset-Bagnoud D., Tardif M. (dir.). (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck

Mérini C. (1995). Entre savoir scolaire et pratiques sociales : le partenariat à l'école. *Spirale*, 16, p. 169-184.

Zay D. (dir.). (1999). *Enseignants et partenaires de l'école : démarches et instruments pour travailler ensemble*. Bruxelles : De Boeck

Mots-Clés: Partenariat école, association sportive, Coopération, Compétences sociales et civiques, Dévolution

Le manuel scolaire de mathématiques à l'école élémentaire : outil pour le professeur ? outil pour l'élève ?

Maryvonne Priolet ^{*† 1,2}, Eric Mounier^{‡ 3,4}

¹ Centre d'Etudes et de Recherches sur les Emplois et les Professionnalisations (CEREP) – Université de Reims - Champagne Ardenne : EA4692 – France

² École Supérieure du Professorat et de l'Éducation - Académie de Reims (ESPE URCA) – Université de Reims - Champagne Ardenne – 23 rue Clément Ader - BP 175 - 51685 Reims cedex, France

³ Laboratoire de Didactique André Revuz (LDAR) – Université d'Artois, Université Paris VII - Paris Diderot : EA1547, Université de Rouen, Université de Cergy Pontoise, Université Paris XII - Paris-Est Créteil Val-de-Marne (UPEC) – Université Paris Diderot - Paris 7 Bâtiment Condorcet, 10 rue Alice Domon et Léonie Duquet, Case Courrier 7086 - 75205 Paris Cedex 13, France

⁴ École Supérieure du Professorat et de l'Éducation - Académie de Créteil (ESPE Paris-Est Créteil) – Université Paris Est (UPE) – France

En France, compte tenu de la liberté pédagogique dont ils disposent, les enseignants peuvent choisir les outils qu'ils utilisent dans leurs pratiques professionnelles. Ils peuvent ainsi décider d'octroyer ou non une place aux manuels scolaires, sachant que nous considérons comme manuel scolaire " tout support pédagogique (livres ou fiches) qui doit être acquis par l'élève (lycée) ou qui doit être mis à la disposition par l'établissement (école primaire ou collège) ", reprenant ici la définition donnée par l'Inspection Générale de l'Éducation nationale (IGEN, 1998).

L'étude que nous avons conduite (Mounier et Priolet, 2015) à la demande du CNEC, Conseil national d'évaluation du système scolaire, vise à analyser la place que des enseignants en école élémentaire en France (élèves âgés de 6 à 11 ans) réservent effectivement aux manuels scolaires de mathématiques dans leurs pratiques professionnelles, ainsi qu'aux guides pédagogiques qui accompagnent ces manuels. Pour ce faire, il a été nécessaire de procéder préalablement à l'analyse de cette " documentation " (Gueudet et Trouche, 2010) présente sur le marché de l'édition.

S'agissant de la littérature scientifique, le manuel scolaire a donné lieu à de nombreux travaux de recherche issus tant des sciences de l'éducation que des didactiques des disciplines (Priouret, 1977 ; Rey, 2001 ; Gueudet et Trouche, 2010). Ce n'est que depuis le début des années 2000 que se sont développés plus spécifiquement les travaux sur l'utilisation des manuels dans les classes (Margolinas & Wozniak, 2009 ; Remillard, 2010 ; Arditi, 2011 ; Bonnéry et al., 2015). Toutefois, seulement quelques-uns de ces travaux prennent appui sur l'observation *in situ* de situations d'utilisation du manuel dans les pratiques d'enseignement, permettant ainsi de dépasser le seul volet déclaratif des acteurs.

En faisant référence à la fois à cette littérature scientifique et à l'analyse de données empiriques recueillies dans le cadre d'enquêtes conçues et réalisées spécifiquement pour cette étude, nous cherchons à répondre aux questions suivantes : Quel état des lieux en 2015 concernant les manuels de mathématiques traitant de l'apprentissage du nombre et des opérations ? Quelles utilisations de ces manuels dans les classes ?

*Intervenant

†Auteur correspondant: maryvonne.priolet@univ-reims.fr

‡Auteur correspondant: eric.mounier@u-pec.fr

Deux phases sont à distinguer dans cette étude, chacune d'elles relevant d'une méthodologie spécifique.

La première, liée à l'objet-manuel, a conduit d'une part à l'inventaire des manuels de mathématiques traitant du domaine " Nombres et calcul " et parus entre 2008 et 2015, d'autre part à la détermination de la place réservée à ce domaine dans un panel de 48 manuels sélectionnés dans l'inventaire initial. Cette première approche de type quantitatif a été suivie d'une analyse didactique de ces 48 manuels en vue de dégager des repères susceptibles d'influencer les choix des enseignants.

La deuxième phase qui a concerné la question du recours à cette " documentation scolaire " a nécessité une approche de type qualitatif, basée sur l'observation des pratiques d'utilisation du manuel de mathématiques dans les classes de 13 professeurs des écoles ayant une ancienneté de services comprise entre deux et quinze années et enseignant dans des classes comptant entre autres des élèves de CP ou CM1. Ces 13 observations ont été réalisées dans trois académies différentes. Elles ont été suivies, pour 12 d'entre elles, d'entretiens de type semi-directif, avec les professeurs des écoles concernés.

Les résultats de cette étude, en ce qui concerne la place actuelle sur le marché de l'édition du manuel scolaire, révèlent une profusion et une diversité de l'offre avec plus de 120 titres de manuels scolaires de mathématiques parus entre 2008 et 2015 pour l'école élémentaire en France, avec toutefois une limitation des choix pour les enseignants de CP ou de CE1 qui ne se voient quasiment proposer que le " format-fichier " contrairement aux enseignants des autres niveaux qui ont accès au " format-livre ". Les analyses ont permis de comparer les choix effectués par les différents éditeurs et auteurs, choix renvoyant à des modèles différents d'enseignement-apprentissage et prenant plus ou moins appui sur différents travaux de recherche, en didactique des mathématiques notamment.

L'analyse des séances observées et des entretiens réalisés auprès des enseignants permet de conclure à une grande variabilité dans l'utilisation des manuels scolaires de mathématiques, pour lesquels la présence d'un exemplaire par élève ne conduit pas pour autant à une utilisation effective de cet outil par les élèves. Les enseignants interrogés expriment les motifs inhérents à cette pratique d'utilisation du manuel, outil qu'ils n'ont d'ailleurs pas toujours choisi eux-mêmes. Cette étude révèle aussi le recours fréquent des enseignants à d'autres ressources que le manuel et le guide pédagogique présents dans leur classe, ces professeurs se tournant souvent vers des ressources en ligne, tant pour la préparation des séquences que pour les supports destinés directement aux élèves.

À quelles questions cherchons-nous réponse ?

En tant qu'enseignants-chercheurs en ESPE et didacticien des mathématiques, nous porterons un regard réflexif sur les éléments de nos parcours professionnels respectifs qui nous ont conduits à nous questionner sur les manuels scolaires de mathématiques en ce début du 21ème siècle où se développent les ressources numériques. Nous traiterons aussi des enjeux de cette recherche qui sous-tend les questions des relations entre recherche en didactique, outils pédagogiques et pratiques enseignantes.

Références :

Arditi, S. (2011). *Variabilité des pratiques effectives des professeurs des écoles utilisant un même*

manuel écrit par des didacticiens. Université Paris Diderot-Paris VII

Bonnéry, J. (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires : études sociologiques.* Paris : La dispute

Gueudet, G., Trouche, L. (2010). *Ressources vives : Le travail documentaire des professeurs en mathématiques.* Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Margolinas, C., Wozniak, F. (2009). Usage des manuels dans le travail de l'enseignant : l'enseignement des mathématiques à l'école primaire, *Revue des sciences de l'éducation*, 35, 2, 59-82

Mounier, E. et Priolet, My. (2015). *Les manuels scolaires de mathématiques à l'école primaire – De l'analyse descriptive de l'offre éditoriale à son utilisation en classe élémentaire.* Cnesco et Ifé-ENS de Lyon. 77 p.

Priouret, J. (1977). *Réflexion sur le statut paradoxal du livre scolaire.* Thèse de Doctorat d'État. Université Lyon 2.

Remillard, J. (2010). Modes d'engagement : comprendre les transactions des professeurs avec les ressources curriculaires en mathématiques. In Gueudet Ghislaine & Trouche Luc (dir.). *Ressources vives : Le travail documentaire des professeurs en mathématiques.* Rennes : Presses universitaires de Rennes, 201-216

Rey, B. (2001). Manuels scolaires et dispositifs didactiques. In Yves Lenoir, Bernard Rey, Gérard-Raymond Roy et Johanne Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative : regards critiques sur ses apports et ses limites.* Sherbrooke: Éditions du CRP, 25-40

Mots-Clés: manuels scolaires, mathématiques à l'école élémentaire, pratiques enseignantes, outils, pédagogie

Un nouveau regard sur la problématique du stress d'évaluation scolaire

Victoria Prokofieva * ¹, Pascale Brandt-Pomares ¹, Jean-Luc Velay ²,
Jean-François Hérold ¹, Svetlana Kostromina ³

¹ Aix Marseille Université, ENS Lyon, ADEF EA 4671, 13248, Marseille, France (EA 4671 ADEF) – Aix-Marseille Université - AMU – 32, rue Eugène Cas, CS 90279-13248 MARSEILLE cedex 04, France
² Laboratoire de Neurosciences Cognitives (LNC), UMR 7291 CNRS (LNC) – CNRS : UMR7291 – Pole 3 C Case C 3 Place Victor Hugo 13331 Marseille Cedex 3, France
³ Saint Petersburg State University – 7-9, Universitetskaya nab., St.Petersburg, 199034, Russia, Russie

L'évaluation et la notation des élèves font encore l'objet de débats dans la communauté éducative (Merle, 2014, Endrizzi & Rey, 2008, Houchot et al., 2013, Rey & Feyfant, 2014). Les recherches étudient l'évaluation et son rôle dans le système éducatif. Leurs conclusions restent ambigües quant à l'efficacité de l'évaluation, en particulier celle de l'évaluation sommative, et de son rôle dans l'apprentissage. En effet, d'un côté elle est censée " estimer les connaissances et compétences des élèves, diagnostiquer leurs difficultés, mesurer ce qu'ils ont appris à la fin d'une phase de formation, accompagner leur progression, certifier l'acquisition de connaissances et de compétences " (Conférence nationale sur l'évaluation des élèves, Ministère de l'Education Nationale, 2014) ; mais d'autre part, les multiples études de terrain avancent une thèse qui semble plus révélatrice : " Ce que "mesure" l'évaluation, c'est en grande partie... l'effet de l'évaluation sur l'apprentissage " (Rey & Feyfant, 2014). Les situations de contrôle créent une " pression évaluative " (Merle, 2005) et plusieurs ouvrages rapportent la tension et la peur que les élèves y subissent (Butera et al., 2011 ; Hadji, 2012). Cela interroge l'efficacité de l'évaluation en tant qu'instrument de mesure réel des connaissances construites par l'élève avant d'être un marqueur social de discrimination. Encore aujourd'hui, l'évaluation et les attentes sociales par rapport à la notation sont considérées par plusieurs chercheurs comme une des causes majeures du stress d'évaluation qui contribuent au stress scolaire ainsi qu'aux problèmes liés à la motivation des élèves ce qui peut les amener jusqu'au décrochage scolaire (Putwain, 2008, Merle, 2012, Houchot et al., 2013)

La question qui se pose est de savoir quelle est l'influence du stress d'évaluation sur l'activité cognitive, les processus d'apprentissage, et plus précisément, dans le cadre de notre recherche, dans la restitution des connaissances. Pour ne pas stigmatiser l'évaluation comme étant une source d'états émotionnels seulement négatifs, notre méthodologie permet d'effectuer une expérimentation dans des conditions scolaires réelles. Nous fixons notre attention sur les données des réactions physiologiques et psychologiques que les élèves manifestent pendant une évaluation afin de voir quelle est la nature de l'influence du stress d'évaluation sur leurs performances en termes de connaissances exactes activées et de déroulement de l'activité cognitive par la mesure du temps de réponse.

Nous partons des apports théoriques tout en prenant en compte les difficultés méthodologiques autour du thème de l'influence du stress causé par l'évaluation et autres états émotionnels qui en découlent, plus particulièrement l'anxiété d'évaluation (Wigfrid, 1989, Zeidner, 1998, Putwain, 2008, Butera et al., 2011 ; Hadji, 2012), sur la performance cognitive des élèves et son influence à la baisse des résultats scolaires. A partir de cet état des lieux nous proposons une nouvelle discus-

*Intervenant

sion sur le problème du stress d'évaluation, en tenant compte des apports des neurosciences. De ce fait, nous portons un regard nouveau sur le problème du stress d'évaluation en faisant appel à l'interdisciplinarité par le maillage de territoires de recherche segmentés (didactique, psychologie cognitive, neurosciences).

Nous avons ainsi réalisé deux expérimentations en Russie, pour lesquelles nous avons choisi une tâche scolaire mobilisant des connaissances scientifiques et technologiques. Cette tâche, issue du programme faisant partie du curriculum scolaire, met notamment en œuvre le processus cognitif de la catégorisation. Nous avons testé avec succès la nouvelle méthode de mesures du stress-réponse par la mesure des intervalles R-R de la variabilité de fréquence cardiaque (VFC) à distance et sans fil lors d'un test réalisé par les élèves en classe.

Les résultats de ces expériences permettent de faire une analyse de plusieurs facteurs qui produisent le stress, comme par exemple le temps limité, la difficulté de la tâche ou, encore, la consigne évaluative donnée par le professeur. Il est confirmé que le fait de savoir qu'ils vont être notés induit chez les élèves une augmentation du nombre et de la durée des périodes de stress physiologique (changements de rythme cardiaque). Ce stress est néfaste à la performance des élèves car il se traduit par un nombre moins important de réponses correctes à l'épreuve de catégorisation. Il semble en outre qu'en présence du stress, l'effet d'apprentissage de la tâche de catégorisation proposée soit moindre car les élèves sont moins efficaces pour effectuer cette tâche ensuite, même dans des conditions qui sont a priori non stressantes.

Références bibliographiques:

Butera, F., Buchs, C., & Darnon, C. (2011). L'évaluation, une menace. *Paris Presses Universitaires de France-PUF*, 140.

Endrizzi, L., & Rey, O. (2008). L'évaluation au cœur des apprentissages. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n°39, novembre.

Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation?* Bruxelles: De Boeck.

Houchot, A., Thollon, F., Charbonnier, D. et al. (2013). La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationalistes. *Paris : Inspection générale de l'éducation nationale*.

Merle, P. (2014). L'évaluation par les notes: quelle fiabilité et quelles réformes? *Regards croisés sur l'économie*, (2), 218-230.

Merle, P. (2005). L'élève humilié: L'école, un espace de non-droit? *Paris : Presses universitaires de France*.

Parin, S. B., Bakhchina, A. V., & Polevaia, S. A. (2014). A neurochemical framework of the theory of stress. *International Journal of Psychophysiology*, 2(94), 230.

Putwain, D.W. (2008). Examination stress and test anxiety. *The psychologist*. Vol.21, 1026-1029.

Rey, O. & Feyfant., A. (2014). Évaluer pour (mieux) faire apprendre. *Dossier de Veille de l'IFÉ*, (94).

Sarason, I.G. (1984). Stress, anxiety and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 929–938.

Thayer, J. F., Ahs, F., Fredrikson, M., Sollers, J. J., & Wager, T. D. (2012). A meta-analysis of heart rate variability and neuroimaging studies: Implications for heart rate variability as a marker of stress and health. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 36(2), 747–756.

Wigfield, A., & Eccles, J. (1989). Test Anxiety in Elementary and Secondary School Students. *Educational Psychologist* 24, 2: 159–83.

Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. Springer Science & Business Media.

Mots-Clés: évaluation, stress d'évaluation, performance.

La bienveillance dans la pratique du professeur en formation : le cas de la méthode naturelle de lecture à l'École Freinet

Frédérique Prot ^{*† 1}, Henri Louis Go ^{* ‡ 1}

¹ Laboratoire Inter-universitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC) – Université de Lorraine : EA2310 – Bâtiment F - 3, place Godefroy de Bouillon - 54000 Nancy Adresse Postale BP 13397 54015 NANCY Cedex – FRANCE Tél : +33 (0)3 54 50 51 89 Fax : +33 (0)3 54 50 52 21, France

Le contexte de l'enquête dont nous analysons un aspect est celui de la classe dite des "moyens" à l'École Freinet (Vence, 06). Une jeune professeure (nous l'appelons A.) y exerce pour sa troisième année, formée in situ par l'ancienne titulaire (nous l'appelons B.) de cette classe pendant trente ans. La formation que nous étudions concerne la pédagogie de la méthode naturelle de lecture (Freinet, 1994), propre à cette école, dans le cadre d'un programme de recherche LÉA " Innover pour une école bienveillante " (2014-2017).

La problématique de cette enquête utilise un recueil de données par film d'étude (Sensevy, 2012) portant sur les pratiques effectives des professeurs. À partir de l'analyse d'épisodes didactiques transcrits, nous tentons de caractériser ce que nous appelons une pratique correcte de cette pédagogie, afin d'en produire une modélisation en nous appuyant sur certains concepts de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (Sensevy, 2011). Notre objectif est d'extraire une conceptualisation de " gestes d'enseignement " (Sensevy, 2010) qualifiables de bienveillants dans l'action du professeur exerçant cette pédagogie, qui puisse être transférable en formation des maîtres.

La qualification de cette bienveillance dépend entièrement de la façon de construire les transactions didactiques : au cœur de cette relation s'expérimentent les " émotions cognitives " rendues possibles par les " vertus épistémiques " du professeur (Pouivet). Mais en formation, la construction de cette disposition professorale nécessite l'institution de pratiques ostensives relevant d'une forme normative de filiation (Blais, Gauchet, Ottavi, 2014, pp. 94-104). C'est cette catégorie de pratiques que nous exposons dans la situation de formation que nous présentons entre les professeurs B. et A.

Blais, M.-C., Gauchet, M., Ottavi, D. (2014). Transmettre, apprendre. Paris : Stock.

Freinet, C. (1994). Œuvres pédagogiques t.I & t.II. Paris : Seuil.

Pouivet, R. (2008). Vertus épistémiques, émotions cognitives et éducation. Éducation & Didactique, 2, 3, 123-139.

Sensevy, G. (2010). Notes sur la notion de geste d'enseignement. Travail et formation en éducation, 5.

*Intervenant

†Auteur correspondant: frederique.prot@gmail.com

‡Auteur correspondant: henri-louis.go@univ-lorraine.fr

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

Sensevy, G. (2012). Logique de l'action et film d'étude. Éducation et didactique, 6, 3, 167-177.

Mots-Clés: LéA, bienveillance, pédagogie de l'École Freinet, méthode naturelle, pratique correcte, formation

Premier ou second degré ? Analyse comparative des dispositions et motivations à devenir enseignant

Pierre Périer * ¹

¹ Périer – CREAD (Université Rennes 2) – France

L'objet de cette contribution consiste à analyser les représentations du métier d'enseignant dans les premier et second degrés, du point de vue d'étudiants de filières universitaires pouvant effectivement se destiner à ce type de carrières. La question se pose dans un contexte marqué en France, comme dans de nombreux autres pays, par une baisse d'attractivité de la profession, un affaiblissement du statut et une image moins valorisée (OCDE, 2014).

Il s'agit d'une part, d'analyser les conditions et dispositions, sociales et scolaires, qui vont forger les inclinations pour le choix des métiers de l'enseignement dans les premier et second degrés. L'objectif consiste d'autre part, à étudier les représentations du métier associées respectivement au premier et au second degrés, les composantes et contenus qui les construisent, selon les points de vue croisés de ceux qui se destinent à embrasser la carrière à l'un ou l'autre des niveaux d'enseignement (Deauvieu, 2005; Charles, 2012; Périer, 2014). Au-delà, on considère que ces logiques et motivations comparées à s'engager dans le métier dessinent par socialisation anticipatrice (Merton, 1968) des figures d'enseignants et les contours d'une identité professionnelle en devenir. Les corpus exploités sont issus principalement d'une enquête par questionnaire (intégrant des questions ouvertes) réalisée en 2015 auprès d'un échantillon de 1100 étudiants de Licence (3ème année) de disciplines scientifiques et littéraires répartis dans plusieurs universités.

Cette communication s'intéresse à comprendre les raisons d'une moindre attractivité des métiers de l'enseignement ou, à tout le moins, d'un changement d'image alors même que l'éducation et la formation des jeunes générations représentent plus que jamais un enjeu individuel et de société. Or, si la recherche analyse de près les pratiques enseignantes, elle étudie peu les ressorts et motivations de choix du métier qui, pourtant, préfigurent des manières différentes de s'y engager et de vouloir l'exercer. En ce sens, la problématique s'étend à celle du "devenir enseignant en devenir" et pose par conséquent la question de l'évolution des modes de sélection, des modalités et contenus de formation des nouvelles générations.

Charles F. (2012) Les différents types de socialisation à l'oeuvre dans le recrutement des enseignants du secondaire en Angleterre et en France, in. Guibert P., Périer P., La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire, Rennes, PUR, p. 17-39

Deauvieu J. (2005), Le monde enseignant, in Terrail J.-P. L'école en France, Paris, La Dispute, p. 41-55

Merton R. K. (1968). *Eléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris, Plon
Regards sur l'éducation 2014. Les indicateurs de l'OCDE. OCDE 2014

*Intervenant

Mots-Clés: enseignant, socialisation professionnelle, identité enseignante, motivations, dispositions, analyse comparative

Le travail politique et technique d'élaboration de curriculum, à un niveau régional (canton suisse) : relations entre contextes, curriculum et acteurs (experts, chercheurs, administrateurs, enseignants ou élèves)

Danièle Périsset ^{*† 1}

¹ Haute Ecole Pédagogique du Valais – Suisse

Engagée depuis plus de 15 ans dans la conception de curriculums de formation à l'enseignement (degrés primaires et secondaires), en tant que chercheuse, nous avons mené parallèlement une réflexion historique, sociologique et politique afin de tenter de comprendre les enjeux politiques, professionnels et sociaux qui sous-tendent, de manière plus ou moins explicites, le processus. Cette contribution proposera la synthèse de plusieurs travaux que nous avons conduits sur cet objet en prenant appui sur plusieurs angles d'observation:

- l'histoire des curriculums de formation à l'enseignement, des écoles normales du 19e siècle à l'actuelle Haute école pédagogique du Valais et l'étroite relation sociale que ces curriculums entretiennent en permanence avec la société pour laquelle des enseignant-es sont formé-es ;
- les réflexions à propos de ce qui est attendu lorsqu'il est question de 'professionnalisation' : les points de vue (ni coordonnés ni forcément complémentaires) des acteurs du terrain (chercheurs et formateurs en particulier) et des acteurs politiques à différents niveaux : politiques supranationales, OCDE notamment et politiques régionales (cantonales en ce qui concerne la Suisse) (Périsset, 2015)
- les enjeux et surtout les problèmes que pose aux formations à l'enseignement la rencontre entre ces différents mondes qui ont, chacun, leur justification (au sens de Boltanski et Thévenot), les rapports de force qui en découlent et que chacun invoque pour imposer ses propres normes. (Périsset, 2010).

Pour illustrer ces problèmes, nous prendrons comme exemple les interventions parlementaires soutenues entre 2005 et 2010 et adressées spécifiquement aux formations à l'enseignement dispensées par la Haute école pédagogique du Valais. Nous aurons préalablement contextualisé, aux niveaux suisse (intercantonal) et supranational, les enjeux professionnels, économiques et politiques desdites formation à l'enseignement. Notre analyse montre que la réalité obéit à des règles implicites, issues d'un rapport de force où la proximité joue un grand rôle et la rhétorique des uns et des autres brouille le jeu jusqu'à le rendre illisible aux acteurs du terrain (formateurs en HEP) et concepteurs de curriculums de formation dont l'action devient, de ce fait, compliquée.

Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). De la justification. Paris : Gallimard – nrf essais

*Intervenant

†Auteur correspondant: danièle.perisset@gmail.com

Périsset, D. (2015). Mais pourquoi parle-t-on tellement de professionnalisation ? Réflexion autour d'un concept polymorphe. In B. Wenzel, V. Lussi & R. Malet (Ed.), *Professionnalisation de la formation des enseignants: des fondements aux retraductions nationales* (pp. 17-40). Nancy : Presses universitaires de Lorraine.

Périsset, D. (2010). Le double enjeu de la formation à l'expertise professionnelle. Les évolutions internationales au cœur des Hautes écoles pédagogiques (Suisse). In R. Malet, *La formation des enseignants sous influence internationale. Circulation, emprunts, transferts dans l'espace francophone*. Recherche et formation, 6, 5, 61-74.

Mots-Clés: Curriculum, histoire, sociologie, politique, professionnalisation

Les pratiques d'évaluation formative informelle : étude de cas des enseignants de sciences physiques dans le cadre d'un enseignement basé sur l'investigation

Elie Rached ^{*† 1,2}, Michel Grangeat ^{* ‡ 1,3}

¹ Laboratoire des Sciences de l'Éducation - Grenoble Alpes (LSE - UGA) – Université Pierre-Mendès-France - Grenoble II : EA602 – UFR SHS - BSHM - 1251 avenue Centrale - Domaine Universitaire - 38400 Saint-Martin d'Hères, France

² Université Joseph Fourier - Grenoble Alpes (Grenoble 1 UJF - UGA) – Université Joseph Fourier - Grenoble I – Université Joseph Fourier - BP 53 - 38041 Grenoble Cedex 9, France

³ Université Joseph Fourier (Grenoble 1 UJF) – Université Joseph Fourier - Grenoble I – Université Joseph Fourier - BP 53 - 38041 Grenoble Cedex 9, France

Notre communication porte sur l'examen des pratiques enseignantes d'évaluation formative informelle dans le contexte d'une investigation scientifique en classe de sciences physiques au collège. L'étude des pratiques d'évaluation formative informelle dans le cadre d'investigation est réalisée à l'aide d'un cadre dédié à l'analyse des stratégies utilisées lors des discussions enseignant-élève(s) et centré sur l'étude des cycles ESRU (E : Expliciter ; S : L'élève répond ; R : reconnaître ; U : Utiliser). Les résultats indiquent que les enseignantes réussissent à mettre en œuvre des stratégies d'évaluation formatives informelles, des cycles ESRU complets.

Mots-Clés: évaluation formative, pratiques enseignantes, investigation.

*Intervenant

†Auteur correspondant: elie.rached@univ-grenoble-alpes.fr

‡Auteur correspondant: michel.grangeat@ujf-grenoble.fr

Une recherche collaborative dans une école élémentaire ” différente ” : restitution et premiers résultats à l’issue de la deuxième année

Bruno Robbes * ¹

¹ Laboratoire EMA - ÉA 4507 (EMA (École, mutations, apprentissages)) – Université de Cergy Pontoise : EA4507 – Université de Cergy-Pontoise - Site de Gennevilliers ZAC des Barbanniers Avenue Marcel Paul 92230 Gennevilliers, France

La recherche relatée dans ce symposium est née de la demande conjointe d’une équipe enseignante d’une école élémentaire – située dans le quartier populaire du Château-Rouge dans le 18ème arrondissement de Paris – de travailler avec des chercheurs, et d’une équipe de chercheurs d’étudier les pratiques d’écoles ” différentes ”[1].

Cette recherche collaborative[2] (Bourassa & Boudjaoui, 2012 ; Bednarz, 2013 ; Desgagné, 1997 ; Desgagné et al., 2001 ; Monceau, 2005) qui s’étendant sur quatre années a une finalité commune aux enseignants et aux chercheurs : co-produire des connaissances à partir des pratiques de l’école, en étudiant – éventuellement en évaluant – ces pratiques. La visée de recherche prime donc sur les intentions de formation et de transformation des pratiques, bien que ces dernières puissent être des conséquences du processus de recherche. Dans cette démarche, enseignants et chercheurs s’accordent sur le projet de recherche, lors de la phase de contractualisation comme lors de la présentation des résultats au cours des restitutions, en s’interrogeant également sur ses dimensions institutionnelles. La détermination des objets de recherche, l’organisation matérielle du recueil de données, leur collecte effective et leur analyse correspondent à des tâches partagées. Pour autant, les rôles ne sont pas confondus : l’ingénierie de l’étude est de la responsabilité des chercheurs, celle de la conduite de classe appartient aux enseignants. Cependant, les chercheurs et les enseignants s’associent pour passer d’une logique de recherches ” sur ” à des pratiques de recherches ” avec ”[3], en créant un partenariat pour penser, construire, conduire et analyser la démarche globale de recherche.

Après une première année occupée par la contractualisation du projet de recherche, l’année 2014-2015 a été consacré au recueil de données, à partir des trois axes retenus dans le projet : les pratiques de français et la coopération entre élèves dans les classes ; le travail en équipe ; les relations enseignant/élèves dans la classe et enseignants/élèves dans l’école. Une restitution des premiers résultats par l’équipe des chercheurs à celle des enseignants a également été effectué, qui concerne les deux premiers axes du projet. Ce sont ces résultats que nous présenterons dans les trois communications du symposium, en cherchant à interroger, à décrire, à comprendre les pratiques des enseignants dans les classes d’une part, articulées au fonctionnement d’ensemble de l’équipe enseignante d’autre part. Nous nous efforcerons de mettre en évidence des complémentarités entre nos analyses, mais aussi des interrogations que les pratiques étudiées suscitent dans une perspective de poursuite de la recherche collaborative.

La première communication analyse selon un regard croisé, didactique et pédagogique, un dis-

*Intervenant

positif de co-enseignement portant sur la production écrite de devinettes dans une classe de cycle 2. Elle étudie ce que deviennent les contenus d'enseignement selon quatre aspects : la construction et la régulation de la séquence par les enseignantes ; l'objet au centre de la séquence ; la séquence et son déroulement ; les objets de préoccupation didactiques et pédagogiques. La seconde communication étudie les organisations construites, les manifestations induites chez les élèves et les enseignants, enfin les effets potentiels des situations coopératives entre élèves dans les classes de cycle 2 et 3. Quant à la troisième communication, elle interroge les modalités de coopération de l'équipe enseignante pour initier et faire vivre l'innovation pédagogique dans cette école, selon quatre dimensions : l'historicité, la signification, le caractère systémique, la normativité.

Un exposé introductif présentera le projet. Chaque communiquant exposera ensuite son étude durant une quinzaine de minutes, en montrant aussi en quoi elle apporte un éclairage complémentaire des deux autres. Puis les autres communicants (qui auront lu au préalable l'ensemble des textes) interviendront, suivis des participants au symposium.

La dénomination de " pédagogies différentes " (Viaud, M.-L. (2005). Des collèges et lycées différents. Paris : PUF) renvoie à des pratiques mises en œuvre dans des écoles et des établissements de tous les niveaux scolaires, repérées dans le paysage éducatif comme " alternatives ", " expérimentales " ou se réclamant de courants identifiables des pédagogies dites " nouvelles ". Leurs traits communs sont bien connus (Palmade, G. (1953). Les méthodes en pédagogie. Paris : PUF).

Bednarz, N. (dir.) (2013). Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement. Paris : L'harmattan ; Bourassa, B., & Boudjaoui, M. (2012). Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales (SHS) : enjeux, modalités et limites. Laval : Presses de l'Université de Laval ; 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 ; Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII, 1, 2001, 33-64 ; Monceau, G. (2005). Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente (Transformer les pratiques pour les connaître : recherche-action et professionnalisation enseignante), *Revista Educação e Pesquisa*, vol. 31, n° 3, 467-482 (1-16).

<http://rechercheavec.com/>

Mots-Clés: recherche collaborative, école élémentaire, pédagogie " différente ", didactique du français, coopération, travail en équipe

La place du journal de bord dans une ingénierie coopérative : des usages prescrits de l'outil à la dimension créative d'un dispositif méthodologique instrumenté

Rozenn Rouillard * ¹, Véronique Le Chêne *

1

¹ Université Rennes 2, CREAD – Université Rennes 2 - Haute Bretagne : EA3875 – France

La communication propose une réflexion sur l'instrumentation du rapport de production des savoirs dans l'enseignement supérieur. Le dispositif méthodologique instrumenté recouvre à la fois le dépôt du journal de bord de l'étudiant sur une plate-forme d'apprentissage en ligne et l'accompagnement dans l'usage de cet outil par une équipe d'enseignants chercheurs. Il est mis en place dans le cadre d'une formation en alternance qui a la particularité d'accueillir des étudiants en apprentissage. Ces derniers sont recrutés par le Rectorat de Rennes et rattachés au service informatique académique chargé du développement des TIC en établissement scolaire. Ils sont également associés à une équipe de recherche mobilisée par le Rectorat pour comprendre les trajectoires d'appropriation du numérique au sein des dits " collèges préfigureurs ". La professionnalisation des étudiants est donc double : ils se forment à la conduite de projet ainsi qu'aux pratiques de recherche.

L'expérimentation menée auprès des étudiants en Master 1 TEF (Technologies de l'enseignement et de la formation) à l'Université Rennes 2 en 2015/2016 vise à étudier la dimension créative du dispositif. Il s'agit d'observer les conditions d'élaboration d'un milieu dans lequel un groupe d'étudiants et d'enseignants chercheurs construisent des connaissances à partir du cadre imposé par l'institution (formation et évaluation) et les conditions scientifiques d'une recherche collective. Les étudiants sont amenés à partager en ligne avec les enseignants leur journal de bord et à échanger sur leurs observations de terrain, leurs pratiques et leur posture lors de séances formelles (temps d'enseignement) et informelles (pause méridienne) avec les pairs et l'équipe de recherche. Nos données recueillies émanent de ces échanges collectifs filmés et d'entretiens menés auprès de chaque étudiant.

Les premiers résultats soulignent que l'usage individuel du journal de bord intégré dans cette ingénierie coopérative permet non seulement de révéler et de construire un collectif d'échanges d'expériences et de pratiques mais surtout de modifier la place des étudiants qui s'autorisent à se positionner en tant qu'apprentis-chercheurs et à être source de connaissances pour tout le groupe. Ce milieu semble renforcer l'estime de soi (identité pour soi) des étudiants et la reconnaissance (identité pour autrui) par le collectif (Dubar, 2010). Aussi, le journal de bord et sa forme prescrite par les enseignants (Beaud et Weber, 2003) demeure un outil de cheminement réflexif et de "défouloir" individuel. Toutefois, l'intimité inhérente à l'outil se double d'un processus d'extimité (Tisseron, 2011) lorsqu'il est associé à une mise en visibilité collective et restreinte à des " autrui significatifs " (Mead, Quéré, et Cefaï, 2006) : les enseignants chercheurs de l'équipe et les pairs.

*Intervenant

Ainsi nous essaierons de montrer comment cette ingénierie coopérative permet d'une part aux étudiants de dépasser les usages prescrits d'un outil méthodologique et participe d'autre part à co-construire une démarche de recherche collective entre étudiants, entre étudiants et enseignants et entre enseignants.

Regard réflexif sur la question de recherche :

Cette expérimentation pose la question des possibles de la création dans un contrôle de l'activité étudiante : comment créer dans l'injonction ? Elle questionne également les conditions de sa généralisation : comment pérenniser une ingénierie coopérative toujours en construction ?

Références bibliographiques

Beaud, S., & Weber, F. (2003). Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques. Paris : La Découverte.

Dubar, C. (2010). La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles (4e édition revue et corrigée). Paris : Armand Colin.

Mead, G. H., Quéré, L., & Cefa'i, D. (2006). L'esprit, le soi et la société. Paris : Presses universitaires de France.

Tisseron, S. (2011). Intimité et extimité. Communications, no 88(1), 8391.

Mots-Clés: recherche, formation, coopération, outil, pédagogie universitaire

Pédagogie coopérative universitaire : transformer les rapports de production des savoirs ?

Rozenn Rouillard * ¹, Nicolas Go * ^{† 1}, Françoise Breant * ^{‡ 2}

¹ Université Rennes 2, CREAD – Université Rennes 2 - Haute Bretagne : EA3875 – France

² Université Paris Ouest Nanterre La Défense, CREF – Université Paris Ouest Nanterre La Défense :
EA1589 – France

Ce symposium, consacré à la pédagogie universitaire, s'efforcera de répondre aux questions suivantes : Que font les étudiants lorsqu'ils étudient ? Que font les enseignants de ce qu'ils pensent que les étudiants font lorsqu'ils étudient ? Que fait l'institution à ceux qui enseignent et étudient ?

Et par suite : Comment organiser la rencontre, dans une situation donnée, entre les savoirs et savoir-faire des enseignants d'une part, et les capacités et intentions des étudiants de l'autre, de telle sorte qu'ils s'affectent mutuellement ?

Les communications s'attacheront à faire tenir ensemble trois dimensions de l'expérience humaine : le sensible (à travers la notion d'affect), le social (pris sous l'angle de la coopération) et le cognitif (recouvrant les actes de la connaissance). Toutes, chacune à sa manière, interrogeront moins la question convenue de la " transmission des savoirs ", que celle des conditions d'élaboration d'un milieu de travail susceptible de favoriser des émergences, à la fois sensibles, sociales et cognitives. Il sera moins question de la production des savoirs que de leurs rapports de production, orientés par une visée d'émancipation ou, plus particulièrement, de processus de subjectivation individuelle (Foucault) et collective (Rancière). En ce sens, la " pédagogie universitaire " sera entendue comme une pratique sociale coopérative qui ne présuppose pas le désir d'étudier, de penser et de vivre, mais contribue à l'élaborer. Le caractère complexe de ce problème sera assumé par une pluralité d'approches complémentaires.

Le symposium se propose ainsi de mettre en œuvre une réflexion issue d'un groupe de travail composé d'enseignants-chercheurs (professeurs et maîtres de conférences), de jeunes docteurs, de doctorants et d'étudiants de master en sciences de l'éducation des universités de Rennes 2, de Paris 10, de Lorraine, de Poitiers et de Niamey (Niger), tous engagés, au sein du CREAD-Rennes 2 (EA 3875), dans une recherche portant sur l'expérience d'étudier et/ou d'enseigner à l'université. La particularité de notre démarche consiste à mettre en œuvre dans la recherche les conditions des objets de la recherche. Travaillant de manière coopérative à propos des conditions de la coopération, attentifs aux dimensions sociales et sensibles de la relation, la recherche s'efforce d'organiser une rencontre créative, tant du point de vue de la pensée que de la pratique sociale, où les étudiants ont une position légitime et significative. Le symposium tentera d'être lui-même le lieu d'une telle expérience intellectuelle et sociale renouvelée, celle de la joie de penser ensemble. L'horizon est celui de connaissances nouvelles, à la fois théoriques et pratiques.

Le symposium se déroulera, à propos des questions posées, comme une rencontre de recherche

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: nicolas.go@uhb.fr

[‡]Auteur correspondant: f.breant@wanadoo.fr

plutôt que comme un ensemble de comptes-rendus de travaux. Il sera l'occasion de donner à voir là où nous en sommes, de faire le point, et de renouveler nos réflexions en les proposant à la discussion. Cette rencontre autour d'un même problème mobilisera des participants de provenances, formations et statuts différents, avec des références théoriques diverses (sociologiques, philosophiques, psychanalytiques). Le déroulement de la journée s'effectuera en quatre moments successifs, associant chacun 2 à 3 communicants, sous la conduite de quatre animateurs discutants membres du groupe (enseignants-chercheurs et étudiants), commençant par une revue de la littérature et se terminant par une table ronde de tous les participants. Une discussion avec l'audience sera proposée au terme de chaque moment. Seront successivement abordés, en relation avec les enjeux de connaissance, les aspects de la créativité dans l'élaboration coopérative des savoirs, de l'instrumentation technique des enseignements, de l'expérience sensible étudiante et des rapports entre l'étude et la joie.

Mots-Clés: affects, coopération, recherche, subjectivation, créativité

Effets de l'appropriation différenciée des espaces socioscolaires sur les relations école/familles et la construction des scolarités d'élèves en collèges publics et privés en Bretagne (France)

Rozenn Rouillard ^{*† 1}

¹ Université Rennes 2, CREAD – Université Rennes 2 - Haute Bretagne : EA3875 – France

La communication propose une réflexion sur le processus de construction des inégalités socio-spatiales de scolarisation. Si la ségrégation scolaire est le thème privilégié depuis les années 1980 pour travailler la question de l'inscription spatiale des inégalités sociales, nous pouvons regretter que les travaux juxtaposent l'espace local et l'espace scolaire plus qu'ils n'analysent leurs interactions. Aussi, nous manquons d'un cadre d'appréhension des " effets de territoire " (Champollion, 2008). Or, pour comprendre et intégrer les effets inhérents à l'environnement local dans le processus de construction des parcours scolaires, nous devons étudier les relations entre l'espace local et l'espace scolaire, et ce, par une investigation microsociologique de l'École. La recherche menée vise à identifier les effets de l'appropriation d'un espace local par les acteurs scolaires, les élèves et leurs familles sur la construction des scolarités d'élèves en collèges publics et privés. Cet objectif nous conduit à d'abord engager une réflexion sur les liens entre l'espace local et l'espace scolaire, puis à saisir les effets scolaires de la prise en compte conjointe de l'espace local institutionnel et vécu. Aussi, nous nous plaçons dans la perspective de définir le local comme un espace social sous sa double réalité matérielle et idéale (Di Méo et Buléon, 2005), c'est-à-dire à la fois comme un espace géographique composé de plusieurs échelles et comme un ensemble de réseaux structurés autour d'enjeux qui prennent sens localement.

Les données analysées émanent d'une enquête ethnographique menée dans quatre collèges situés en milieu rural et urbain. Les espaces de l'enquête regroupent des binômes de collèges (un public et un privé), chaque binôme étant implanté dans une même commune. Le travail d'enquête est mené entre juillet 2008 et juillet 2010 et nous mobilisons trois outils méthodologiques : l'observation, l'entretien semi-directif et le questionnaire. Nous avons ainsi observé et interrogé par entretien et questionnaire les acteurs et les usagers des établissements.

Les principaux résultats soulignent que les effets scolaires de territoire introduisent au réel, mais aussi à la dimension symbolique, au creuset des représentations et des normes partagées ou non par les acteurs scolaires et les usagers des collèges. Un même espace local peut être vécu et approprié différemment selon l'établissement, venant exercer un rôle sur les relations entre les acteurs scolaires et les élèves ainsi que leurs familles. Tantôt lieu de relégation sociale et spatiale, il cristallise un rapport de domination entre les familles et les acteurs scolaires qui refusent d'être assimilés à un espace porteur de stigmates ; la disqualification scolaire d'élèves procède de la disqualification symbolique de toute une famille. Tantôt lieu de matrice protectrice, il constitue

*Intervenant

†Auteur correspondant: rozenn.rouillard@univ-rennes2.fr

certes un monde relationnel commun aux parents et aux enseignants et participe à une légitimation éducative réciproque, mais les stratégies de reproduction de la hiérarchie locale, scolaire et sociale se développent davantage lorsque l'établissement ne contribue pas à socialiser les élèves et leurs parents à d'autres ambitions scolaires.

Regard réflexif sur la question de recherche

La recherche présentée questionne le rôle du rapport au territoire dans la réussite des élèves et suscite une double mise à l'épreuve : que permet théoriquement l'articulation entre la géographie sociale et la sociologie de l'éducation ? Comment mesurer l'effet du rapport au territoire ?

Références bibliographiques

Bourdieu, P. (1993). Effets de lieu. In *La misère du monde* (p. 159167). Paris: Seuil.

Champollion, P. (2008). La territorialisation du processus d'orientation en milieux ruraux isolés et montagnards: des impacts du territoire à l'effet de territoire. *Education et formations*, 77, 43-53.

Di Méo, G., & Buléon, P. (2005). *L'espace social : une lecture géographique des sociétés*. Paris : Armand Colin.

Mots-Clés: Espace local, Rural/urbain, Relations école/familles, Inégalités scolaires, Collège, Ethnographie

Les conditions favorables au bien-être en contexte inclusif

Nadia Rousseau * ¹, Karelle Desmarais *

¹ QISAQ (Qualification et insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes québécois) – Canada

Mise en contexte. Bien que de nombreuses études aient mis en lumière des liens opérationnels entre les écoles pratiquant une pédagogie de l'inclusion et les écoles dites efficaces (Arceneaux, 1994; Gallucci, 1997; Morefield, 2002; Slee et Weiner, 2001), de même qu'entre les pratiques inclusives et l'apprentissage et le développement social (Vienneau, 2004, 2010), il serait faux de prétendre qu'une majorité d'écoles adoptent de telles pratiques. En effet, comme en témoignent Gardou, Poizat et Audureau (2004), les projets d'inclusion scolaire restent des exceptions, alors qu'une majorité de milieux scolaires continuent d'adopter des pratiques qui reposent davantage sur des exigences normatives associées à la perspective de l'intégration scolaire. L'ouvrage de Bélanger et Duchesne (2010b) contribue également à la mise en évidence de réalités multiples en matière d'interventions plus inclusives tant en contexte canadien qu'europpéen. Ainsi, l'identification des conditions favorables au bien-être et à la réussite des élèves du primaire et du secondaire en classe ordinaire gagne à faire l'objet d'une métasynthèse. Objectifs. L'objectif général de la synthèse de connaissances visait à produire une nouvelle compréhension des enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaires des élèves à risque du primaire et du secondaire en classe ordinaire. La communication portera sur les résultats relatifs à l'un des objectifs spécifique de la recherche, soit l'identification des conditions favorables à l'inclusion scolaire des élèves du primaire et du secondaire, eu égard à l'organisation des services à l'élève et aux pratiques pédagogiques. Méthode. Pour atteindre cet objectif, le recours à une méthodologie d'analyse secondaire a été priorisé, soit la métasynthèse (Beaucher et Jutras, 2007; Erwin, Brotherson et Summers, 2011; Walsh et Downe, 2005). La métasynthèse réfère à la " synthèse de résultats de plusieurs recherches qualitatives pour en créer une nouvelle interprétation " (Finfgeld, cité dans Beaucher et Jutras, 2007, p. 62), voire à une nouvelle compréhension d'un phénomène donné (Walsh et Downe, 2005). Résultats. Au primaire, les conditions favorables au bien-être et à la réussite en contexte inclusif reposent sur la personne de l'enseignant de même que sur le déploiement de pratiques collaboratives. Au secondaire, ces conditions comprennent le leadership de la direction d'école, la posture de l'enseignant de même que la culture de collaboration au sein de l'école.

Interrogations abordées dans le cadre de la communication

- Quelles conditions prioriser en matière d'inclusion scolaire ?
- Comment aider les élèves à développer leur plein potentiel en contexte inclusif ?
- Quelles pratiques de collaboration contribuent au développement de pratiques inclusives plus efficaces ?
- Dans quelle mesure la collaboration entre pairs contribue au bien-être et à la réussite des élèves en contextes inclusifs ?

*Intervenant

- Comment devrait s'articuler le rôle de la direction d'école pour soutenir le développement de pratiques plus inclusives ?

Références bibliographiques

Beaucher, V. et Jutras, F. (2007). Étude comparative de la méta-synthèse et de la méta-analyse qualitative. *Recherches qualitatives*, 27(2), 58-77.

Erwin, E.J., Brotherson, J. et Summers, J.A. (2011). Understanding Qualitative Metasynthesis: Issues and Opportunities in Early Childhood Intervention Research. *Journal of Early Intervention*, 33(3), 186-200.

Gardou, C., Poizat, D. et Audureau, J.-P. (2004). L'école entre catégorisation et inclusion. Aux marges du palais, les enfants en situation de handicap. *Revue des sciences humaines et sociales*, 103, 25-40.

Morefield, J. (2002). Transforming education: recreating schools for all children. <http://www.newhorizons.org/article.morefield.html>. Consulté le 3 octobre 2009.

Vienneau, R. (2010). Les effets de l'inclusion scolaire : une recension des écrits (2000 à 2009). Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2e éd.) (pp. 237-263). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Mots clés

Inclusion, conditions de mise en œuvre, bien-être, réussite

Mots-Clés: Inclusion, conditions de mise en œuvre, bien, être, réussite

L'école, expérience de vie, quelle expérience pour la vie?

France Roy * 1

¹ Centre interdisciplinaire de recherches sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences en Éducation et en formation EA 2657 (CIVIIC) – Université de Rouen : EA1657 – rue Lavoisier 76821 Mont Saint Aignan Cedex, France

Dans le cadre de notre thèse en sciences de l'éducation, nous avons étudié la pensée éducative de N.F.S. Grundtvig (1783-1872), pasteur, philologue et pédagogue danois ayant inspiré le développement des Hautes écoles populaires (Folkehøjskoler). Son ambition était de faire des séjours dans ces écoles destinées aux jeunes adultes, un tremplin qui les propulse pour leur vie entière.

L'influence de ces écoles fut particulièrement sensible concernant l'essor des coopératives agricoles, dont de nombreux anciens élèves prirent la responsabilité, au milieu du dix-neuvième siècle, participant au remarquable redressement économique de leur pays, à cette époque. Leur engagement est et reste également notable dans la vie sociale, culturelle, associative et même politique du Danemark.

De plus, de nombreux témoignages autobiographiques existent, témoignant de l'impact non seulement social mais aussi personnel d'un séjour dans une de ces écoles.

Ce type d'expérience de la vie danoise – que nous avons également partagée – se trouve confrontée à la réalité que nous côtoyons de l'enseignement au sein de l'école française.

L'école y joue-t-elle ce rôle de tremplin pour la vie ?

Quelle est son efficacité pour la réussite professionnelle, mais également son influence sur le développement physique, intellectuel, personnel, social ?

Si la première question est très abordée d'un point de vue institutionnel, médiatique et universitaire, la seconde approche l'est beaucoup moins, si ce n'est en rapport avec les problèmes que l'école génère (échec, décrochage etc.). Et l'on s'interroge peu sur ce qui constitue l'expérience scolaire, sur son influence sur le long terme, et sur des êtres humains considérés dans leur globalité. Les textes officiels français énoncent pourtant des intentions ambitieuses concernant l'individu et le citoyen. Mais quels en sont les résultats, si ce n'est sur le monde de l'emploi ? Notre type de questionnement semble donc assez marginal dans le paysage éducatif, mais émerge cependant grâce à des travaux tels ceux menés par Lani-Bayle, à partir d'histoires de vie.

D'où l'objectif général de notre recherche, celui de cerner l'impact que peut avoir, à moyen et long terme, l'expérience scolaire sur la vie individuelle et sociale.

Notre projet consiste, dans un premier temps, en une étude de l'impact des Hautes écoles populaires danoises sur la vie des personnes à quelques années de cette expérience scolaire (entre trois

*Intervenant

et cinq ans), puis une vingtaine d'années plus tard.

Le seul témoignage de ce type, en anglais, ayant été publié en 1996 et concernant des adolescents, et la langue faisant obstacle à la compréhension des témoignages autobiographiques publiés en danois, nous envisageons de mener une recherche sous forme d'enquête (questionnaires), en anglais, ce qui demande une collaboration avec le bureau danois des Hautes écoles populaires, puis avec certaines d'entre elles (les contacts sont déjà établis).

Le questionnement concerne, pour la personne, l'orientation professionnelle, l'engagement politique, social, associatif, mais surtout la capacité à la vie sociale (échanges, dialogues, interrelation), et l'impact sur la vie en général (trouver sa place dans le monde, la société, ou savoir s'en donner les moyens, confiance en soi, espoir, passage à l'action, initiative). Notre posture est donc d'ordre psycho-social. Puis, dans un second temps, l'accent est mis sur les raisons de ces conséquences sur la vie personnelle et sociale : s'agit-il de la personnalité des enseignants, du contenu des cours, de la vie en collectivité, des possibilités de dialogue...?

L'étude de ces questionnaires devrait permettre de déterminer s'il existe un facteur essentiel ou un ensemble de facteurs corrélés aux impacts - positifs ou négatifs - de ces séjours. En fonction du nombre et de la qualité des réponses obtenues, apparaîtra ou non la nécessité d'un complément d'étude par entretien ou histoire de vie, ce qui ouvrirait éventuellement la possibilité d'un parallèle avec les travaux de Lani-Bayle en France et au Brésil.

Enfin, il conviendra d'étudier dans quelle mesure et de quelle manière les résultats acquis grâce à ces dispositifs pourraient être confrontés soit aux données constitutives du système éducatif français (forme scolaire, textes officiels, mode d'évaluation), soit à des recherches relatives à l'expérience scolaire, telles celles de Charlot, ou Bautier et Rochex.

Références bibliographiques :

Thodberg, C., Pontoppidan Thyssen, A. (1983) N.F.S Grundtvig, Tradition et Renouveau. La conception de l'homme et du peuple, de l'éducation et de l'Église chez Grundtvig, à la lumière des préoccupations du monde d'aujourd'hui. Copenhague, Det danske Selskab

M. Borish, St., (1996) Danish social movements in a time of global destabilization. Vejle, Denmark, Kroghs Forlag A/S

Lani-Bayle, M. (dir.) (2000) Raconter l'école au cours du siècle. Paris, L'Harmattan.

Bier, B., Vulbeau, A. (2010) Dossier Le " moment école " : la vie en milieu scolaire comme expérience. Revue Agora, débats/jeunesse, n°55, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.)

Mots-Clés: Danemark, Hautes écoles populaires, expérience scolaire, expérience de vie

Pour un dialogue socio-didactique en arts plastiques

Virginie Ruppin * ¹

¹ Laboratoire Education Cultures et Politiques (ECP) – Université Lumière - Lyon II – Institut des Sciences et Pratiques d'Education et de Formation 86 rue Pasteur 69365 LYON CEDEX 07, France

Alors que la place des arts a toujours été présente dans les programmes français d'enseignement primaire et secondaire depuis le XX^e siècle, l'instabilité des contenus, leurs fréquents changements d'appellation, leurs remises en question, témoignent d'une certaine fragilité.

Rappeler les bases socio-historiques de l'enseignement des arts plastiques permet de poser les jalons nécessaires à la compréhension de l'évolution de l'enseignement des arts à l'école.

Notre analyse s'ancre dans une sociologie des pratiques enseignantes et nous la situons dans la suite de nos travaux d'études universitaires. La sociologie de la justification (Boltanski et Thévenot, 1991) et la sociologie de la traduction (Callon, 1986) nous ont permis de comprendre ce qui se passe à l'intérieur de la boîte noire des pratiques enseignantes dans le cadre de projets artistiques scolaires en partenariat avec un artiste intervenant.

La didactique des arts plastiques telle qu'elle est enseignée essaye de coller au plus près de la forme scolaire (Vincent, 1994). Sur le terrain, lorsque l'on observe les pratiques au cœur même du processus de recherche et de création artistique cela n'est plus autant prévu ni programmé comme les intentions l'envisageaient en amont.

Construire une réflexion socio-didactique en arts plastiques (AP) impose que l'on définisse le cadre ou plutôt le contexte fragile, dans lequel s'inscrit cet enseignement. Ce contexte est de surcroît original puisque l'absence de continuité et la succession de ruptures dans l'histoire de l'enseignement des AP est constatée. En terme de méthode, il est indispensable d'examiner comment les réalités pédagogiques en éducation artistique se constituent dans la durée. Le rythme lent des modifications des contenus d'enseignement rend nécessaire l'analyse historique.

En reprenant la réflexion de Bernard Lahire (2007) et en l'adaptant dans le champ des arts à l'école, l'enjeu est grand d'unir la sociologie et la didactique des arts afin de mettre en évidence que les savoirs artistiques ont une histoire, que les apprentissages s'inscrivent dans des contextes (notamment culturels sociaux économiques et politiques), que les apprenants ont des ancrages culturels et sociaux variés et que les appropriations des savoirs peuvent être socialement différenciés. Ainsi, le fait de déplacer voir d'effacer les frontières, c'est-à-dire d'unir le " contenu " des activités artistiques étudiées par la didactique des arts à la " forme " étudiée par la sociologie de l'éducation, jouerait un rôle de révélateur des faits sociaux et d'interdépendance de la pratique artistique dans la réalité sociale.

Dans le cadre d'une sociologie de l'éducation se préoccupant dorénavant de la question des savoirs, de leur transmission et de leur appropriation par des apprenants socialement différenciés, nous souhaitons décrire et analyser les processus concrets de production des échecs et des réussites dans les pratiques artistiques scolaires. Ainsi, nous nous penchons sur les cadres scolaires de la socialisation, sur les conditions institutionnelles de " transmission " des savoirs scolaires et sur la nature des savoirs enseignés. Pour Lahire (2007), la sociologie dite du " curriculum " dont la production est restée très largement théorique a rarement articulé les travaux sur la question des savoirs (la manière dont l'école sélectionne ce qui est légitime d'être enseigné, la mise en forme

*Intervenant

de ces savoirs, la hiérarchie des savoirs enseignés à l'école) avec celle de la " transmission " ou de l' " appropriation " effective de ces savoirs par des élèves socialement et culturellement différenciés.

C'est pourquoi, nous nous efforçons d'étudier conjointement les trajectoires des enseignants et des apprenants (avec ou sans artiste intervenant), leurs propriétés sociales, leurs stratégies, leurs intérêts, luttes et concurrences qui se jouent entre eux ainsi que la nature et la spécificité des pratiques artistiques et des savoirs qui se construisent et se déploient dans un monde scolaire socialement et culturellement différencié.

L'intérêt de cette ouverture socio-didactique, souligne Lahire (2007), est de prendre en compte des apprenants arrivant à l'école déjà dotés de savoirs ou de compétences de tous ordres et d'expériences d'apprentissage plus ou moins éloignées de la forme scolaire qui constituent autant de ressources ou d'obstacles à l'appropriation des savoirs en situation scolaire. La vérité de l'interaction didactique, en détournant une formule de Bourdieu (1987), n'est jamais toute entière contenue dans l'interaction telle qu'elle se livre à l'observation et que par conséquent, les difficultés, malentendus, dialogues de sourds et incompréhensions ne sont pas inscrits dans la logique de la situation didactique. Comme le souligne Dubet (2009), les différentes théories sociologiques se sont attachées à montrer que la vie sociale est structurée par des normes et des rôles, des intérêts individuels ou encore le jeu des interactions sans vraiment réussir à penser ensemble toutes ces dimensions. Ainsi notre objectif est de réussir à montrer et à penser simultanément que la vie scolaire en situation de pratique artistique est structurée par des normes et des rôles, des intérêts individuels et des interactions. Qu'en est-il dans le champ de la recherche en éducation artistique ? Nous avons voulu orienter notre réflexion sur la place du sociologique dans l'enseignement et sa prise en compte dans les recherches didactiques en arts. Nous nous sommes intéressés à la prise en compte des effets du contexte socioculturel dans les recherches sur le système didactique en éducation artistique. L'objet de cette étude est de s'interroger sur les possibilités et les limites d'une interprétation sociologique du curriculum en éducation artistique. Regard réflexif (Proposer) : Comment opérer le lien entre des questions propres à la sociologie et des questions propres à la didactique, sur des objets, des sujets et des dispositifs éducatifs communs en éducation artistique ?

Mots-Clés: Discipline scolaire, Mutation, Sociologie didactique, Curriculum, Education artistique

Les modes du raisonnement informel des élèves français de Première Scientifique lors de prises de décision en classe sur une question socioscientifique

Elie Rached ^{*† 1}

¹ Université Joseph Fourier (Grenoble-Alpes), Laboratoire des sciences de l'éducation (LSE) –
Université Joseph Fourier (Grenoble-Alpes), Laboratoire des sciences de l'éducation – France

Résumé

Différents éducateurs en éducation des sciences ont fait appels à l'introduction en classe de questions socioscientifiques (QSS) [7] dans une finalité citoyenne [1 ; 8]. Les apprenants sont invités à prendre des décisions face à ces questions, dont les processus de résolution impliquent l'application d'un raisonnement informel [7].

Pour produire un argument sur des QSS, les élèves peuvent opter pour des considérations multiples : sociales, scientifiques et techniques, écologiques, économiques ou pratiques [10]. En particulier et pour une prise de décision "raisonnée" sur des QSS, l'utilisation de connaissances conceptuelles pertinentes est essentielle [2 ; 4] mais rarement mobilisée [3 ; 4].

Notre communication porte sur l'étude des modes de raisonnement informel (les domaines) et leurs sources, mobilisés par les élèves du lycée lors de prise de décision en classe sur une QSS.

Pour l'analyse des domaines des connaissances, nous identifions les contenus des arguments mobilisés [9]. Ensuite, nous analysons ces contenus à l'aide du cadre d'analyse des modes de raisonnement informel (modifié de [10]), soient : économiques (E), environnementales (En), scientifiques (Sc)/techniques (T), pratiques (P)/confort (C), esthétiques (Es), sanitaires (S), du risque (R) ou divers (Di) (tableau n°1).

L'analyse des sources des connaissances se fait à l'aide d'un cadre développé par l'auteur [5] et dédié à l'analyse des (sous)contenus qu'ils soient issus: du programme scolaire (PS), des documents distribués en classe durant la séquence (D) ou d'autres sources (A) (tableau n°1).

Nos questions de recherche sont : quelles sont les domaines mobilisés par les élèves lors d'une prise de décision en classe sur une QSS? Quelles sont les sources éventuelles de ces domaines?

Durant une séquence d'enseignement de 4 heures et demie sur une QSS, 32 lycéens français sont invités à prendre décision sur le choix d'un système de chauffage pour une habitation dans le contexte de débats sur le climat. Dans cette communication nous analysons les réponses des élèves sur la question 12 ci-dessous, parmi douze, d'un questionnaire de recherche présenté avant (pré-test) et après (post-test) la séquence [6] : " Vous venez d'emménager dans une nouvelle habitation qui ne possède pas de chauffage. Vous décidez d'en installer un. Quel type de

*Intervenant

†Auteur correspondant: elie.rached@iuf-grenoble.fr

chauffage choisissez-vous ? Donner 5 raisons de ce choix. Expliquer vos raisons en utilisant vos connaissances scientifiques.”

Nos résultats indiquent que les élèves mobilisent des contenus de domaines multiples pour soutenir leurs arguments. Les élèves mobilisent même des domaines (Sc) et (T). Ces derniers sont majoritaires au pré-test et au post-test, tandis que les domaines (Sc) sont deuxièmement mobilisés au pré-test, mais dépassés au post-test par les domaines P/C. En outre, si les élèves réussissent à mobiliser des domaines issus de sources multiples, au post-test les domaines (Sc) sont presque tous issus des (D) et (PS) et presque jamais uniquement des (PS), à l’opposé des résultats du pré-test.

Question transversale :

Les chercheurs et chercheuses tiennent-ils suffisamment compte des évolutions sociétales ou se laissent-ils enfermer dans des traditions de recherche perdant de leur pertinence sociale ?

Le champ de recherche des QSS, traite de questions-dilemmes où à la fois les rôles sociaux et scientifiques sont centraux. Cela s’inscrit dans une vision des cours des sciences en classe reflétant davantage la société qui les entoure, à l’opposé de disciplines scolaires isolées. Ce courant offre l’opportunité de traiter de questions d’actualités, s’éloignant ainsi des champs de recherches traditionnelles en éducation. Cependant, la légitimité d’introduire ces questions en classe est objets à débats.

Références

Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84(3), 287–312. DOI: 10.1002/(SICI)1098-237X(200005)84:33.0.CO;2-A

Jiménez-Aleixandre, M-P., & Pereiro-Muñoz, C. (2002). Knowledge producers or knowledge consumers? Argumentation and decision making about environmental management. *International Journal of Science Education*, 24(11), 1171–1190. DOI: 10.1080/09500690210134857

KolstØ, S. (2001). Scientific Literacy for Citizenship: Tools for Dealing with the Science Dimension of Controversial Socioscientific Issues. *Science Education*, 85(3), 291–310. DOI: 10.1002/sce.1011

Lewis, J., & Leach, J. (2006). Discussion of Socio-scientific Issues: The role of science knowledge. *International Journal of Science Education*, 28(11), 1267 - 1287. DOI:10.1080/09500690500439348

Auteur (2015).

Auteur (2012).

Sadler, T. D., (2004). Informal Reasoning Regarding Socioscientific Issues: A Critical Review of Research. *Journal of research in science*, 41(5), 513–536. DOI: 10.1002/tea.20009

Simonneaux, J., & Legardez, A., (2010). The epistemological and didactical challenges involved in teaching socially acute questions. The example of globalization. *Journal of Social Science Education*, 9(4), 24–35. DOI: 10.2390/jsse-v9-i4-1142

Von Aufschnaiter, C., Erduran S., Osborne J., Simon S. (2008). Arguing to Learn and Learning to Argue: Case Studies of How Students' Argumentation Relates to Their Scientific Knowledge. *Journal of research in Science teaching*, 45(1), 101–131. DOI: 10.1002/tea.20213

Wu, Y-T., and Tsai, C-C., (2007). High School Students' Informal Reasoning on a Socioscientific Issue: Qualitative and quantitative analyses. *International Journal of Science Education*, 29(9), 1163 - 1187. DOI:10.1080/09500690601083375

Mots-Clés: modes de raisonnement informel, domaines des connaissances, sources des connaissances, controverses socioscientifiques

De l'intégration de certains à l'éducation pour tous : partir des conceptions de futurs ou jeunes enseignants pour (re)penser leur formation et leur entrée dans la profession.

Serge Ramel ^{*† 1}, Isabelle Noël ^{* ‡ 1}

¹ Laboratoire Interdisciplinaire Sciences Innovations Sociétés (LISIS) (LISIS) – Université Paris-Est – France

Résumé : Deux recherches récentes ont été menées auprès d'une part de futurs enseignants et d'autre part de jeunes enseignants en insertion professionnelle. Elles montrent toutes les deux la place centrale qu'occupent leurs représentations dans leur prise en compte de la diversité des élèves au sein de la classe.

Ces études s'inscrivent dans le champ d'études des représentations sociales. En effet, les concepts d'intégration et d'inclusion et les thèmes connexes répondent aux caractéristiques théoriques propres aux objets générant des représentations. Le sens attribué à ces notions polysémiques et complexes est partagé dans l'interaction et la communication entre les enseignants membres d'un même groupe social (Deschamps et Clémence, 2000; Moliner, Rateau et Cohen-Scali, 2002; Moscovici, 1976). Les représentations impliquent également des enjeux qui en font une question socialement vive (Legardez, 2004; Legardez et Simonneaux, 2011). Sous le poids des circonstances et de rapports sociaux, les enseignants sont amenés à prendre position et à construire un code commun pour obtenir la reconnaissance et l'adhésion de chacun (Moscovici, 1976).

La première étude a été menée au sein d'une institution de formation de Suisse romande et s'attachait à identifier chez les étudiants les composantes des représentations relativement à l'intégration scolaire. La formation initiale est souvent perçue comme le meilleur moment pour amener les futurs enseignants à modifier le cas échéant leurs attitudes envers des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, ainsi que leurs perceptions de l'éducation inclusive. Un questionnaire a ainsi été passé en début, au milieu ou en fin de formation auprès d'étudiants se destinant respectivement à l'enseignement primaire (261 participants) ou à l'enseignement secondaire (212 participants). Des analyses ont été faites à l'aide de régressions linéaires, soit dans des modèles hiérarchiques, soit dans des modèles de médiation ou de modération. Les résultats montrent que l'objectivation reste essentialiste et biomédicale, en se focalisant sur les prototypes de handicap les plus médiatisés. Ce constat rejoint celui fait par Harma, Gombert, Roussey et Arciszewski (2011) ou Stockdale (1995), la représentation du handicap et des besoins éducatifs particuliers se réduisant finalement aux prototypes les plus identifiables. Les résultats font également apparaître la faiblesse du dispositif de formation tel que perçu par les futurs enseignants, ce qui rejoint le constat fait par d'autres chercheurs (Agbenyega, 2011; Bergeron et St-Vincent, 2011; Donnelly et Watkins, 2011; Forlin et Chambers, 2011).

La deuxième étude rend compte de la manière dont de jeunes enseignants transitent de la forma-

*Intervenant

†Auteur correspondant: serge.ramel@hepl.ch

‡Auteur correspondant: noeli@eduf.fr

tion initiale à l'emploi en Suisse donnent du sens et analysent leur travail avec un élève présentant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire et plus largement avec la diversité des élèves, durant leur première année de pratique professionnelle. Pour ce faire, une étude qualitative au moyen d'entretiens compréhensifs en trois temps (début, milieu et fin de la première année d'enseignement) a été réalisée auprès de 15 enseignants débutants. Les données ont été analysées à partir du modèle itératif proposé par Miles et Huberman en 2003. L'analyse qualitative des discours montre à son tour la prédominance d'une vision individuelle et biomédicale des difficultés rencontrées par les élèves pour la majorité des jeunes enseignants interrogés. Elle montre également une forme de stabilité des représentations entre les trois temps de mesure, les jeunes enseignants trouvant la plupart du temps confirmation de leur manière de penser dès l'insertion professionnelle. En effet, à l'image de ce que montrent Lawson, Norwich et Nash (2013) ou Pearson (2009) dans leurs propres études, le jeune enseignant tend à redéfinir ou à ajuster sa vision de la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et plus largement de la gestion de la diversité des élèves à la manière de considérer et gérer ceci de l'établissement ou des personnes avec qui il travaille. Ce constat rejoint celui fait par McIntyre (2009) sur les pratiques d'enseignement et les attitudes que les futurs enseignants apprennent habituellement à adopter et qui sont dominantes actuellement dans les écoles.

Les résultats des deux études montrent que les représentations des futurs et jeunes enseignants s'inscrivent dans une vision avant tout individuelle et biomédicale des élèves, renforcée notamment par des apports venant de la pédagogie spécialisée en formation initiale et la culture des établissements scolaires. Il s'agit dès lors de (re)penser leur formation et leur accompagnement dans l'entrée dans la profession pour éviter que la réponse à la diversité des élèves ne se limite à l'identification des problématiques individuelles des élèves dans le but de les déléguer ensuite à des spécialistes considérés comme mieux à même de gérer ces situations. Nous proposerons donc des pistes de réflexion et d'action pour inscrire la formation des enseignants dans une visée plus inclusive qu'intégrative.

Regard réflexif :

Face à un enjeu sociétal aussi important qu'est l'intégration, voire l'inclusion scolaire, les formateurs-chercheurs ne peuvent que s'interroger sur leur propre rôle dans sa mise en œuvre. Notre questionnement est donc le suivant : en quoi la recherche peut-elle faire évoluer une formation qui ne semble que renforcer les représentations préexistantes des jeunes enseignants, notamment en développant un espace propice à une prise de conscience de ces dernières ?

Cette interrogation est plus particulièrement en lien avec trois questions transversales proposées par le colloque :

Comprendre : En quoi les interventions de ces divers acteurs l'amènent-elle à appauvrir le questionnement de départ, ou au contraire à l'améliorer, l'affiner, le réorienter positivement ?

Evaluer : Les chercheurs et chercheuses tiennent-ils suffisamment compte des évolutions sociétales ou se laissent-ils enfermer dans des traditions de recherche perdant de leur pertinence sociale ?

Proposer : Comment contribuer à une interprétation d'un phénomène complexe sur la base de recherches parcellisées menées à partir d'angles disciplinaires différents ?

Mots-Clés: Formation initiale, entrée dans la profession, éducation inclusive, représentations.

La construction des savoirs et ses différenciations à l'école maternelle française

Ariane Richard-Bossez * ¹

¹ Laboratoire méditerranéen de sociologie (LAMES) – CNRS : UMR7305, Aix Marseille Université – LAMES - M.M.S.H. 5 Rue du Château de l'Horloge - BP BP647 13094 AIX EN PROVENCE CEDEX 2, France

En France, l'école maternelle est le premier maillon du système scolaire. Bien que non obligatoire, elle accueille la quasi-totalité des enfants âgés de trois à six ans et constitue donc la première institution de socialisation commune aux jeunes générations. Comme l'ont montré différents travaux (Duru-Bellat, 2003 ; DEPP, 2015), elle est également, pour certains élèves, un premier lieu d'expérience de l'inégalité scolaire, les écarts de performances y étant, comme aux niveaux éducatifs ultérieurs, fortement liés à l'origine sociale.

Dans la lignée de travaux existants (Bautier, 2008 ; Joigneaux, 2009 ; Laparra, Margolinas, 2013), notre recherche doctorale a souhaité interroger plus avant les liens entre les inégalités scolaires observables à l'école maternelle et la manière dont le processus pédagogique s'y réalise. S'inscrivant dans la sociologie des curricula et s'appuyant, notamment, sur la sociologie de la pédagogie initiée par Basil Bernstein et ses prolongements (Bernstein, 2007 ; Frandji, Vitale, 2008, Vitale, Exley, 2015), cette recherche s'est plus particulièrement centrée sur la construction sociale et cognitive des savoirs à l'école maternelle en questionnant les différenciations à l'œuvre dans ce processus. Sur le plan méthodologique, ce travail se base sur une enquête de terrain de type ethnographique réalisée de novembre 2010 à juin 2011 dans six classes de grande section (troisième et dernière année d'école maternelle, destinée aux enfants de 5-6 ans) situées dans des milieux sociaux variés (trois classes en "éducation prioritaire", trois classes en milieu "ordinaire"). Plus d'une centaine d'heures d'observation ont ainsi été réalisées et ont permis le recueil de données de natures variées (notes d'observations, enregistrement audio, photos, entretiens).

A partir des résultats de cette recherche, notre communication développera deux points. Tout d'abord, nous montrerons comment, dans les classes, se donnent à voir des différenciations dans la manière dont les élèves se saisissent des savoirs. Ensuite, nous interrogerons ce qui, dans l'activité scolaire, participe à ces différenciations en tendant, le plus souvent, à renforcer les interprétations des savoirs éloignées du registre scolaire, mais aussi en autorisant, plus ponctuellement, des moments de révision des savoirs quand ceux-ci ne correspondent pas aux attendus de l'école. Le propos sera illustré à partir d'une des séquences observées afin de faire ressortir les différents processus à l'œuvre et leurs interactions.

De la sorte, cela permettra de questionner ce qui tend à accentuer ou, au contraire, réduire la distance aux savoirs scolaires, notamment pour les élèves qui en sont les moins familiers. Ce faisant, et afin d'amorcer la discussion transversale au symposium, nous soulignerons que l'origine sociale n'est pas déterministe en elle-même, mais qu'elle le devient lorsque les modalités pédagogiques ne permettent pas aux apprentissages de se réaliser.

Bibliographie :

*Intervenant

Bautier E. (dir.) (2008), Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle, Lyon, Chronique Sociale.

Bernstein B. (2007), Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique, Laval, PUL.

DEPP (2015), " En forte baisse depuis trente ans, le retard à l'entrée en CE2 reste très dépendant du milieu social de l'élève. Comparaison des panels 1978, 1997 et 2011 ", Note d'information, n°23.

Duru-Bellat M. (2003), Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes, Paris, PUF.

Joigneaux C. (2009), Des processus de différenciation dès l'école maternelle. Historicités plurielles et inégalités scolaires, Thèse soutenue à l'Université Paris VIII.

Frandji D., Vitale P. (dir.) (2008), Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société, Rennes, PUR.

Laparra M., Margolinas C. (2013), " Etude de difficultés scolaires dans les premiers apprentissages ", in Auriac-Slusarczyk (dir.) (2013), La dimension langagière dans les apprentissages. Méthodes et perspectives, Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal.

Vitale P., Exley B. (dir.) (2015), Pedagogic Rights and Democratic Education. Bernsteinian explorations of curriculum, pedagogy and assessment, Londres, Routledge.

Mots-Clés: Ecole maternelle, enseignement, apprentissage, savoirs, pédagogie, inégalités scolaires, révision.

Parents d'élèves aux prises avec le numérique : discours d'enseignants.

Jean-Luc Rinaudo ^{*† 1}

¹ Civiic, Université de Rouen – Université de Rouen – France

Cette communication s'appuie sur un constat réalisé lors de différentes recherches menées en sciences de l'éducation, depuis une dizaine d'années, autour des dispositifs numériques et des pratiques professionnelles des enseignants, dans l'enseignement secondaire. Ce constat est celui de la présence, parfois importante, dans les discours des enseignants rencontrés, de propos sur les pratiques éducatives des parents d'élèves et autour des pratiques numériques des adolescents, en contexte non scolaire.

Il s'agit donc d'une analyse seconde d'une dizaine d'entretiens de recherche non directifs menés selon une démarche clinique d'inspiration psychanalytique (Blanchard-Laville, 1999), dans des recherches sur des dispositifs de prêts d'ordinateurs ou de déploiements d'environnement numérique de travail, au collège.

L'objet de cette communication est double. D'une part, il s'agira de repérer comment la démarche méthodologique mise en place peut favoriser l'émergence de ce type de discours. D'autre part, la communication avancera des éléments d'analyse sur le sens du discours de ces enseignants et éclairera leurs représentations des usages des technologies numériques des adolescents et de leurs effets sur les relations familiales.

En ce qui concerne la questionnement sur la méthodologie, on peut tout d'abord avancer que le type d'entretien mené, où seule la consigne de départ constitue un élément formalisé, favorise l'expression libre (Yelnik, 2005). De plus, les dispositifs sur lesquels portent les recherches menées, utilisent des outils qui, contrairement au cahier, au tableau ou à l'ardoise, ne sont pas spécifiques du monde de l'école et sont massivement utilisés par les élèves, en dehors du contexte du collège.

Cela permet de comprendre que, même dans des entretiens centrés sur des dispositifs numériques en milieu scolaire, de nombreux enseignants s'autorisent à évoquer les pratiques éducatives parentales et les pratiques numériques des jeunes.

Favorisant également la plainte et l'analyse réflexive sur leurs propres pratiques, les entretiens permettent aux enseignants de tenir des discours le plus souvent orientés sur un versant négatif, en ce qui concerne les pratiques éducatives des parents de leurs élèves. Ils peuvent parfois opérer comme un dédouanement de leurs propres difficultés dans leurs pratiques d'enseignement. Dans d'autres cas, le discours tenus sur des pratiques prêtées aux parents d'élèves semblent fonctionner comme un déplacement de leurs propres pratiques parentales.

Ainsi, cette communication proposera une contribution à l'analyse des relations parents-enseignants (Akkari & Changkakoti, 2009).

*Intervenant

†Auteur correspondant: jeanluc.rinaudo@univ-rouen.fr

Analyser les discours tenus par les enseignants sur les parents d'élèves et leurs pratiques éducatives ou les effets du numérique sur les relations familiales a un double intérêt, scientifique et social : il permet de donner du sens aux pratiques enseignantes et d'apporter des éléments d'analyse aux décideurs chargés de promouvoir ou de mettre en œuvre des dispositifs numériques destinés aux professionnels de l'éducation, aux parents et à leurs enfants.

- Akkari, A., & Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 25, 103-130.
- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 127, 9-22.
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, 50, 133-146.

Mots-Clés: numérique, enseignants, parents d'élèves, discours

Pratiques parentales et identité de familles populaires précarisées

Françoise Robin * ¹

¹ Université Libre de Bruxelles [Bruxelles] (ULB) – Avenue Franklin Roosevelt 50 - 1050 Bruxelles, Belgique

Pouvons-nous, encore aujourd'hui, envisager en termes d'homologies les rapports entre modes de socialisation et classes sociales ? Plus spécifiquement, est-il possible de questionner, à l'heure actuelle, l'assignation des classes populaires aux modes de socialisation relevant de l'oralité ? La scolarisation massive depuis les années 60 ainsi qu'un désenclavement des classes populaires (Schwartz, 2011) permettent, à notre sens, de poser ces questions. Nous partons du postulat qu'on peut trouver dans les familles populaires des pratiques qui ne relèveraient pas strictement de " formes de socialisation oralo-pratiques ", mais qu'on y trouverait aussi des pratiques relevant, du moins en partie et selon des contours qu'il conviendrait de repérer, de " formes de socialisation scripturo-scolaires ".

Dans le passé, les formes sociales oralo-pratiques ont été distinguées des formes sociales scripturo-scolaires (Lahire, 1993, 2008). Les formes de socialisation, leurs valeurs et contenus, se donnent à voir au travers des modalités d'interactions que les individus entretiennent entre eux et avec leur contexte de vie (Simmel, 1999 ; Lahire 2013).

Cette étude vise à examiner les interactions entre parents et enfants, de milieu populaire précarisé, à partir des notions de " tactiques " (de Certeau, 1990) et de " cadrage " (Bernstein, 2007). Ces concepts donnent des outils pour repérer les possibilités d'hétérogénéité et d'intermédiarité des pratiques. 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 est réalisée sur le texte des interactions entre parents et enfants, ainsi que sur les matériaux audio-visuels.

Les interactions " tactiques " se caractérisent par une habile utilisation du temps (de Certeau, 1990). Les " bricoleurs " agissent de manière opportune dans le but de faire la bonne chose au bon moment. Nous observons comment, dans les interventions des parents auprès des enfants, ces actions prennent en partie la forme de " régularités " (Boltanski, 2009) intermédiaires entre oralité et littéracie, par exemple dans l'organisation du temps et de l'espace du moment consacré aux devoirs scolaires. Le " cadrage " des interactions rend compte de la sélection que le transmetteur (ici, le parent) réalise à partir des multiples modalités de communication possibles (Bernstein, 2007). Nous observons comment les interactions actualisent et recontextualisent en partie certains modes de faire ou de dire considérés comme relevant de l'écrit et des modes de pensée qui lui sont associés, par exemple lorsque le parent fait référence au système grapho-phonétique ou à des structures mathématiques.

Nos résultats se présentent sous forme de configurations de pratiques. Celles-ci permettent de décrire de manière précise les comportements des individus, en évitant aussi bien la narration littéraire que la description d'idéaux-types (Coche et al., 2005). Au-delà de la prise en compte

*Intervenant

de l'adaptation au contexte spécifique de chaque acteur ou groupe d'acteurs, elles permettent de repérer des éléments de stabilité (Clanet, 2005). Nous examinons particulièrement les dimensions du rapport aux savoirs et à l'espace/temps en examinant les interactions parents-enfants au regard des tâches scolaires à réaliser hors la classe, des savoirs qui leur sont sous-jacents et de l'organisation interne de l'espace/temps familial au sein de chaque famille.

Dans cette communication, nous présentons plus spécifiquement les configurations familiales autour des différentes modalités de préservation de leur identité propre qu'ont les familles, en regard des tâches scolaires qui leur sont imposées. Nous analysons particulièrement le caractère hétérodéterminé des tâches en lien avec les contraintes et ressources propres des familles. Il s'agit d'étudier comment le pouvoir (Bernstein, 2007) intervient dans les séparations qui agissent à l'intérieur de l'espace/temps familial ainsi qu'entre celui-ci et l'extérieur.

Bernstein B (2007), *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*, Presses de l'université Laval, collection Sociologie.

Boltanski L. (2009), *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*, Gallimard.

Clanet J.(2005). Contribution à l'étude des pratiques d'enseignement : caractérisation des interactions maître-élève(s) et performance scolaires, in Lenoir Y (dir.), *Pratiques enseignantes, analyse des données empiriques*, Les dossiers des sciences de l'éducation, vol 14, 11-28

Coché et al. (2006). *Pratiques pédagogiques à l'école primaire et réussite scolaires des élèves venant de milieux défavorisés*, Recherches en éducation, Ministère de la communauté Française de Belgique.

De Certeau M. (1990), *L'invention du quotidien 1. arts de faire*, Gallimard.

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.

Lahire, B. (2013). *Dans les plis singuliers du social: individus, institutions, socialisations*. La Découverte.

Schwartz O. (2011), *Peut-on parler des classes populaires ?* La vie des idées.fr

Simmel (1999). *Sociologie. Etude sur les formes de la socialisation*, PUF.

Mots-Clés: Formes de socialisation, pratiques parentales, scripturalité

Sortir du silence des institutions : la double discrimination subie par les enfants confiés à l'aide sociale à l'enfance

Pierrine Robin * ¹, Marie Pierre Mackiewicz *

1

¹ UPEC, LIRTES – Observatoire Universitaire Education et Prévention (OUIEP) – France

Si la protection de l'enfance concerne tous les milieux, les études montrent néanmoins une surreprésentation dans les familles concernées des classes populaires d'une part et des minorités visibles d'autre part (Gheorghiu et al., 2002 ; Serre, 2009). Cette surreprésentation des milieux populaires et des familles ayant connu un parcours migratoire peut avoir plusieurs causes : un lien ancien entre migration et protection de l'enfance lié au passé colonial, un contrôle social accru qui pèse sur ces familles ou encore la fragilisation des liens familiaux induites par les expériences migratoires. Pourtant il s'agit rarement d'une donnée interrogée et ce, dans les institutions socio-éducatives comme dans les recherches. Il y a sans doute une double peur autour de ce silence des institutions : d'une part celle de stigmatiser encore davantage la population des enfants protégés en soulignant d'autres traits qui les discrimineraient, d'autre part celle de rompre à leur rencontre avec le principe de l'égalité républicaine, perçu comme le garant institutionnel d'une juste place sociale, malgré un parcours encore jugé marginal. Aussi il n'existe pas à ce jour d'outils autour de la prévention des discriminations. Les pratiques elles-mêmes ne font pas l'objet d'études spécifiques, et encore moins de recommandations.

C'est pourquoi nous proposons de présenter, en amont de toute prévention, les résultats d'une recherche qui a fait émerger ces problématiques, sans qu'elles aient été d'ailleurs ciblées au départ. La méthode mise en œuvre, celle d'une approche par les pairs, explique l'émergence de ces problématiques laissées jusque-là dans l'ombre (Robin, Mackiewicz et al. 2015). Dans le cadre de cette recherche, conduite de 2012 à 2015 en Ile de France, 14 jeunes enquêteurs de 18 à 29 ans ayant eux même connus une expérience de placement et pour 12 d'entre eux issus des minorités visibles sont allés à la rencontre de 36 jeunes passés par l'aide sociale à l'enfance, âgés de 16 à 26 ans dont les 2/3 étaient également issus des minorités visibles, sur la question de la transition à l'âge adulte après une mesure de placement. La situation d'enquête entre pairs, et l'interrogation des parcours au regard de multiples variables de sexe, d'âge, d'orientation sexuelle, de race, a permis d'attirer l'attention sur les doubles discriminations (dans la famille d'accueil et dans la famille d'origine) que peuvent subir les jeunes pris en charge. Les résultats montrent aussi comment, dans l'expérience des jeunes, les différentes instances (école, famille) confortent et renforcent certaines discriminations (Dubet et al., 2013). Ils soulignent enfin les discriminations liées à la transgression identitaire dans le cadre d'une expérience de déplacement social et une identité impossible, propre au *passing*. Les résultats montrant donc l'importance de mettre davantage à jour ces discriminations. L'équipe de recherche se mobilise actuellement sur un nouveau projet, davantage centré sur ces questions et qui vise à développer avec les professionnels des outils de prévention de ces situations.

*Intervenant

Nous comprendrons ici les inégalités sous l'angle du passage entre des mondes sociaux (même si celui-ci est contraint), et de l'interdit de la transgression identitaire (Jacquet, 2014).

Références bibliographiques

Dubet, F., Cousin, O. Macé, E. et Rui, S. (2013). *Pourquoi moi ? L'expérience des discriminations*. Paris : Éditions du Seuil. Gheorghiu, M., Labache, L., Legrand, L. et al., (2002). Rapport final de la recherche longitudinale sur le devenir des personnes sorties de l'ASE en Seine-Saint-Denis entre 1980 et 2000. Bobigny, juin 2002. Jacquet, J. (2014). *Les transclasses ou la non-reproduction*, Paris : PUF. Robin, P., Mackiewicz, M.P. et al. (2015). Une recherche par les pairs en protection de l'enfance pour renouveler les formes de connaissance en contexte de disqualification, Les recherches actions collaboratives, une révolution de la connaissance, les chercheurs ignorants, (dir), Paris : Presses de l'EHSP, p. 138-146. Robin, P., Mackiewicz, M.P. et al. (2015). Le "lost in translation" ou les supports d'identificateurs en protection de l'enfance, vus au travers d'une recherche par les pairs. In Carl Lacharité, Catherine Sellenet et Claire Chamberland, *La protection de l'enfance, la parole des enfants et des parents* (p. 65-76). Québec : Presses Universitaires du Québec. Serre, D. (2009). *Les coulisses de l'Etat social*. Paris : Raison d'agir.

Mots-Clés: Discrimination, identité, aide sociale à l'enfance, enfance

• Quelle littérature scientifique dans le champ de la pédagogie universitaire ?

Catherine Roby ^{*} , Geneviève Lameul , Hugues Pentecouteau ¹

¹ Centre de Recherche sur l'Education, les apprentissages et la didactique. UHB (CREAD (EA 3875)) – IUFM de Bretagne, Université de Bretagne Occidentale (UBO), Université Rennes 2 - Haute Bretagne : EA3875, Université européenne de Bretagne - Brest – IUFM de Bretagne. 153 av St Malo. CS 54310. 35043 RENNES CEDEX, France

Dans le cadre d'un symposium qui cherchera entre autre à comprendre ce que font les étudiants lorsqu'ils étudient, ce que font les enseignants de ce qu'ils pensent que les étudiants font lorsqu'ils étudient et ce que fait l'institution à ceux qui enseignent et étudient, la contribution proposée visera à identifier les apports sur ces questions dans trois supports de la littérature spécialisée en pédagogie dans l'enseignement supérieur : Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, RIPES, depuis 2006 (Res Academica entre 1982 et 2006), Active learning in higher education, depuis 2000 et actes du colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur, QPES, depuis 2001).

Cette revue de la littérature en pédagogie universitaire sera placée sous l'angle de l'expérience étudiante et enseignante et sera focalisée notamment sur les différentes façons d'organiser la rencontre, dans une situation donnée, entre les savoirs et savoir-faire des enseignants et les capacités et intentions des étudiants. Elle sera attentive aux processus de transformation mutuelle ainsi qu'aux orientations coopératives et créatives, aux notions de plaisir et d'émancipation dans et par l'étude.

On cherchera à identifier qui est engagé dans une réflexion (et/ou un renouvellement des actions) en pédagogie universitaire, pour quelles raisons (culturelles ou autres) et dans quel cadre (institutionnel ou non). Pour cela, on tentera une catégorisation des écrits sur la pédagogie universitaire par une mise en évidence de l'origine des auteurs (enseignants-chercheurs / praticiens ; universités / écoles ; France / Belgique / Suisse / Canada, autres pays ?) ainsi que des principaux thèmes traités ou des expertises conduites dans les différentes disciplines. Puis on se demandera comment ces écrits rendent compte, au cœur même de l'expérience, du sens et du contenu du travail, tant des enseignants que des étudiants, dans les différents domaines de savoirs et les divers contextes institutionnels.

Nous tenterons enfin de dessiner des pistes d'émancipation pour savoir comment faire pour que l'innovation pédagogique dans le supérieur puisse se réinventer sans forcément être contrainte par les seuls modèles imposés : respect des nouvelles maquettes (ministère, création d'un diplôme) ; respect des réformes (licence à spécialisation progressive) ou par le contexte de l'établissement et des formations concernées (taux d'encadrement ; effectifs des formations et des groupes...).

Regard réflexif sur la question de recherche : Nos questions ont été amenées par une préparation collective de ce séminaire. Elles révèlent notre intérêt de chercheurs pour la pédagogie universitaire en tant qu'objet. Elles nous ouvrent un espace possible aujourd'hui pour un débat autour de cet objet. Enfin, elles nous semblent pertinentes dès lors que l'on cherche à réfléchir sur l'innovation dans l'enseignement supérieur. Qui s'est intéressé à ces innovations ? Dans quel

^{*}Intervenant

contexte ? quels en étaient les enjeux ? C'est ainsi que nous pensons pouvoir mieux comprendre ce que nous faisons et assurer des propositions novatrices.

Références bibliographiques :

Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, RIPES, depuis 2006 (Res Academica entre 1982 et 2006)

Active learning in higher education, depuis 2000

Actes du colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur, QPES, depuis 2001)

Mots-Clés: littérature scientifique, pédagogie universitaire, enseignement supérieur

Qu'évalue-t-on quand on évalue la compréhension de textes ? : comparaison de deux modes d'évaluation

Sabine Rodriguez-Smith ^{*† 1}

¹ Education Discours Apprentissages (EDA) – Université Paris V - Paris Descartes : EA4071 – 45, rue des Saints Pères 75270 Paris Cedex 06, France

Les constats d'échec en compréhension de textes des élèves français en fin d'école primaire sont répétés, assénés par de nombreuses enquêtes nationales et internationales récentes. Ils ont valeur de vérité objective et sont rarement interrogés du point de vue des tâches proposées aux élèves et encore plus rarement du point de vue des processus cognitifs engagés par ces tâches.

Ces constats chiffrés sont établis à partir de scores réalisés par les élèves répondant à des questionnaires écrits. Or, le questionnaire de compréhension est un outil particulièrement peu maîtrisable et qui engendre de nombreuses questions :

- La réponse à l'item est-elle un témoin direct de la compréhension ?

- Peut-on légitimer aussi aisément le passage implicite de la compréhension d'un texte à la compréhension de texte ?

Nous interrogeons la portée diagnostique de ces évaluations.

L'originalité de notre étude tient à la comparaison chez les mêmes élèves de deux protocoles visant à évaluer la compréhension de textes narratifs: (i) un texte " Verte " et une sélection d'épreuves (choix de titre, choix de résumé, reprises anaphoriques, questions portant sur l'identité du narrateur) issus des évaluations nationales françaises et (ii) un texte " Sidonie " et une batterie d'épreuves "Diagnos-r" (Rappel, reconnaissance, Jugements d'importance relative et Questions ouvertes) construits dans le cadre de la sémantique cognitive (Le Ny, 1979, 2005 ; Denhière & Baudet, 1992) et reprenant des tâches d'évaluation des processus cognitifs (Blanc & Brouillet, 2005).

Méthodologie

Pour chacun des deux textes, nous avons croisé les protocoles incluant les deux classes d'épreuves, en inventant pour Sidonie un questionnaire de type évaluations nationales (essentiellement des QCM) et pour Verte des tâches de type " Diagnos-r ".

Quatre-vingts élèves de fin de cycle 3 (issus d'écoles parisiennes en EP et HEP) ont participé individuellement à l'expérimentation lors de deux sessions de 30 minutes. Nous avons ensuite retranscrit et recodé les rappels et comparé les résultats aux différentes épreuves.

Résultats

Toutes les tâches ne sont pas également réussies; le QCM se distingue manifestement des autres

*Intervenant

†Auteur correspondant: sabine.rodriquez-smith@parisdescartes.fr

modalités de questionnement. Rappel, reconnaissance et jugement d'importance montrent un fort effet du texte (Sidonie, texte plus simple, est mieux réussi que Verte), effet qui s'avère être plus fort encore que l'effet EP/HEP. Le QCM est, en outre, très peu corrélé avec l'ensemble des tâches, notamment avec le rappel. On observe même des discordances fortes intra-épreuves, avec des cas d'élèves qui réussissent des questions discriminantes et échouent des questions les moins discriminantes (selon des critères de corrélation item-test).

Le choix du texte semble donc influencer lourdement sur les résultats et les scores au QCM seuls donnent une image très partielle de la compréhension des élèves.

DAUNAY B. (1993). Les questions de compréhension au brevet des collèges : fonctionnement et fonction d'un type spécifique de métatexte, *Recherches*, 19, 1993, p. 100-120.

BAIN D. (2003). Pisa et la lecture. Un point de vue de didacticien. Analyse critique de la validité didactique d'une enquête internationale sur la compréhension de l'écrit, *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 25, 2003, 1, S. 59-78.

BLANC N. et BROUILLET D. (2005). Comprendre un texte. L'évaluation des processus, in press.

Mots-Clés: Compréhension de textes, Evaluation, Comparaison, Validité

Collaborer entre professions différentes, une injonction en vue d'une école inclusive ?

Emery Roland ^{*† 1}

¹ Université de Genève – Suisse

Le mouvement vers l'école inclusive s'est accéléré depuis la déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994), se concrétisant pour la majorité des pays européens par un changement dans les textes de loi (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2014). Cette forte prescription politique à l'école inclusive pour tous les élèves, quels que soient leurs besoins particuliers, est accompagnée par une série d'injonctions sur les pratiques enseignantes et la formation des enseignants (voir p.ex. Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2012). Parmi ce que ces prescriptions désignent comme " bonnes pratiques ", la collaboration entre enseignants et avec les différents partenaires de l'école est présentée comme un incontournable. Certes, l'étude de la collaboration dans le milieu scolaire n'est pas nouvelle (voir p.ex. Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud & Tardif, 2007), mais elle prend une nouvelle dimension sous l'impulsion à l'école inclusive. Les enseignants sont ainsi non seulement conviés à travailler ensemble (Corriveau, Letor & Périsset Bagnoud, 2010), mais surtout à développer le co-enseignement (Tremblay, 2013), voire se constituer en communauté d'apprentissage professionnelle (Leclerc & Labelle, 2012) pour favoriser l'inclusion de tous les élèves. A cela s'ajoute la volonté à faire collaborer les enseignants avec d'autres professionnels du monde de l'éducation et des soins, que cela soit par un travail soutenu en réseau avec les partenaires extérieurs à l'école et/ou par l'implémentation d'équipe multiprofessionnelle au sein des écoles ordinaires (voir p. ex. Vainikainen, Thuneberg, Greiff & Hautamäki, 2015). Or, si ces dernières formes de pratiques de partage du travail entre acteurs de cultures professionnelles différentes sont valorisées dans la littérature, elles sont également susceptibles de complexifier les interventions auprès des élèves (Thornberg, 2014). Ces pratiques de collaboration multiprofessionnelle restent pourtant moins documentées pour l'enseignement régulier que pour d'autres types de contextes tels ceux de pédagogie spécialisée ou encore les contextes médico-sociaux (voir p.ex. D'Amour, Ferrada-Videla, San Martin Rodriguez, & Beaulieu, 2005).

Nous appuyant sur une partie de la littérature produite à partir des recherches menées dans ces différents contextes, notre contribution vise à décrire et comprendre comment les chercheurs se sont saisis de ces injonctions à la collaboration multiprofessionnelle en vue de l'inclusion. Quelles sont les questions qu'ils se posent ? Quelles méthodologies utilisent-ils pour saisir la complexité de la collaboration multiprofessionnelle ? Comment ces chercheurs prennent-ils une distance critique avec ces fortes prescriptions à l'inclusion ? Quelles sont les zones peu explorées des recherches ?

Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (2014). Organisation des ressources pour l'éducation inclusive. Rapport de synthèse. Odense : auteurs.

Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (2012). Formation des enseignants pour l'inclusion. Profil des enseignants inclusifs. Rapport de synthèse. Odense : auteurs.

*Intervenant

†Auteur correspondant: Roland.Emery@unige.ch

Corriveau, L. Letor, C. & Périsset Bagnoud, D (Ed.) (2010). Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation: processus, stratégies, paradoxes. Bruxelles: De Boeck

D'Amour, D., Ferrada-Videla, M., San Martin Rodriguez, L., & Beaulieu, M. D. (2005). The conceptual basis for interprofessional collaboration: core concepts and theoretical frameworks. *Journal of Interprofessional Care*, 19(1), 116-131. doi: 10.1080/13561820500082529

Leclerc, M. & Labelle, J. (2012). La communauté d'apprentissage professionnelle comme soutien au développement professionnel des enseignants en milieu scolaire inclusif. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Juillet 2012, Paris, France. Consulté le 12 février 2016 sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00780226/document>

Marcel, J.F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D & Tardif, M. (Ed.) (2007). Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes. Bruxelles: De Boeck.

Thornberg, R (2014). Consultation barriers between teachers and external consultants: a grounded theory of change resistance in school consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 24 (3), 183-210. doi:10.1080/10474412.2013.846188

Tremblay, P. (2013). Le coenseignement en inclusion scolaire: un mariage naturel. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 26-33.

UNESCO. (1994). Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. Adoptés par la conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux, Salamanque, Espagne: 7-10 juin 1994.

Vainikainen, M.P, Thuneberg, H., Greiff, S. & Hautamäki, J. (2015). Multiprofessional collaboration in Finnish schools. *International Journal of Educational Research*, 72, 137-148. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2015.06.007>.

Mots-Clés: collaboration multiprofessionnelle, cultures professionnelles, école inclusive, élèves à besoins éducatifs particuliers, travail en réseau

L'apprentissage et le numérique: de la recherche de questions aux questions de recherche

Nicolas Roland * ¹

¹ Université Libre de Bruxelles – Belgique

Depuis de nombreuses années, le numérique a participé à la transformation des processus d'apprentissage. Ces derniers s'inscrivent désormais dans des espaces multiples – changements de lieux – et s'étendent tout au long de la vie – changement de temporalité (Charlier, 2013). Les paroles prophétiques d'un changement de pratiques au sein de la population étudiante – ayant un recours plus important aux technologies – se confirment à la lueur des enquêtes scientifiques récentes.

Pour dépasser cet état de fait, notre contribution porte un regard historique, comparatiste et réflexif sur l'ensemble des travaux de recherche en sciences de l'éducation qui se sont intéressés aux pratiques d'apprentissage liées au numérique. Schématiquement, ces travaux peuvent se décomposer en trois courants qui continuent à cohabiter aujourd'hui : un premier courant de recherche s'intéresse à la manière dont le numérique peut influencer l'apprentissage des élèves. Ces travaux, particulièrement technocentristes, se bornent, souvent, à une approche de remplacement et de comparaison entre le nouveau – technologique – et le traditionnel – non technologique – (Ellis et Goodyear, 2010), le premier étant considéré comme meilleur par rapport au second. Toutefois, derrière ces recherches expérimentales se cachent de nombreux biais, des concepts mal définis ou encore une absence de prise en compte des spécificités des médias ou des différences interindividuelles (Charlier, 2011). L'ouvrage de Russel (1999), " The No Significant Difference Phenomenon ", en est une illustration caricaturale : en répertoriant plus de 355 études sur l'impact des TIC, l'auteur soutient qu'il n'existe aucune différence, sur le plan des apprentissages, entre un enseignant qui a recours aux technologies et celui qui ne les intègre pas. Un deuxième courant, initié par Clark (1983), considère que ce sont les pratiques pédagogiques, voire le dispositif, et les caractéristiques des apprenants qui font la différence. Loisier (2011, p. 105) soulignait ainsi, dans une synthèse des méta-analyses et des méta-recherches sur l'usage des TICE effectuées entre les années 1995 et 2010, que les facteurs de l'amélioration de l'apprentissage liés au numérique étaient " d'une part, dans la personnalité de l'apprenant et, d'autre part, dans l'art du pédagogue qui le guide et l'accompagne. " Le troisième courant est né de l'évolution de l'écologie des usages numériques des élèves amenant à repenser les relations entre leurs pratiques académiques et non académiques. La notion d'environnement personnel d'apprentissage (Attwell, 2007 ; Roland et Talbot, 2014) a engendré une évolution fondamentale dans la manière de penser le recours à des outils numériques d'apprentissage par les apprenants : la recherche, jusqu'alors cantonnée à étudier des usages institutionnels et formels, s'est intéressée aux usages des étudiants " en marge des dispositifs sociotechniques ou technopédagogiques proposés par une institution pédagogique " (Bonfils et Peraya, 2012).

Au sein du symposium " A quelles questions cherchons-nous réponse à propos des processus d'apprentissage ? ", notre contribution a pour objectif, à partir d'une revue de la littérature des

*Intervenant

principaux travaux portant sur les processus d'apprentissage liés aux outils numériques, d'étudier la manière dont ces recherches sont élaborées en termes de problématiques et de questions de recherche afin de mieux appréhender et d'interroger leur évolution historique.

Attwell, G. (2007). The Personal Learning Environments – the future of eLearning? Dans eLearning Papers.1(2). En ligne : <http://goo.gl/kLRUOp>

Charlier, B. (2013). Apprendre au-delà des frontières : entre nomadismes et mobilités. Savoirs. 32(2), 61-79.

Loisier, J. (2011). Les nouveaux outils d'apprentissage encouragent-ils réellement la performance et la réussite des étudiants en FAD ? Document préparé pour le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada. En

Mots-Clés: Apprentissage/numérique

Agentivité des apprenants dans l'élaboration d'environnement personnels d'apprentissage au sein de cours en ligne ouverts et massifs

Nicolas Roland ^{*† 1}

¹ Université Libre de Bruxelles [Bruxelles] (ULB) – Avenue Franklin Roosevelt 50 - 1050 Bruxelles, Belgique

Les cours en ligne ouverts et massifs, de par leur ouverture et leur accessibilité, drainent un public aux prérequis et compétences hétérogènes. En effet, les compétences en littératie médiatique (Fastrez et De Smedt, 2012) peuvent, dans ce type de dispositif de formation instrumenté, influencer l'agentivité de l'apprenant. En effet, lorsqu'il suit un MOOC, l'apprenant se constitue un environnement personnel d'apprentissage (Roland et Talbot, 2015) en s'appropriant les artefacts à disposition au sein du dispositif ainsi que des artefacts issus de sa sphère personnelle. Par cet intermédiaire, l'apprenant peut élaborer, contrôler et adapter cet environnement en fonction de ses besoins d'apprentissage – formels ou informels. Cependant, tout individu ne possède pas les compétences nécessaires à une gestion optimale de cet environnement (Dabbagh et Kitsantas, 2012 ; Roland, 2013) entraînant des genèses instrumentales hétérogènes et une persévérance variable.

L'objectif de notre contribution est de présenter les résultats d'une recherche exploratoire analysant, selon une approche sociocognitive (Bandura, 2003), l'élaboration d'environnements personnels d'apprentissage au sein du MOOC " Méthodes de sondage et d'enquête " de l'Université libre de Bruxelles. Nous privilégions le point de vue de l'apprenant et du sens qu'il attribue à ses actions d'apprentissage ; il s'agit ainsi d'examiner l'acte d'apprendre comme une activité en situation, et de le considérer comme un fait social et personnel (Paivandi, 2015). En d'autres termes, nous souhaitons analyser cette activité d'apprentissage sans minimiser sa relation avec le contexte d'apprentissage, c'est-à-dire en examinant les relations qui existent entre l'environnement – le cours en ligne ouvert et massif dans notre cas – et le sens que l'apprenant octroie à l'apprentissage dans ce contexte. Ainsi, nous étudions les relations existantes entre la perception d'ouverture du dispositif (Jézégou, 2010), les compétences en littératie médiatique et l'élaboration de l'environnement personnel d'apprentissage – en termes de genèse instrumentale (Rabardel, 1995) et de stratégies d'apprentissage (Bégin, 2008).

Sur base de carnets de bord et d'entretiens compréhensifs répétés, nous avons suivi vingt apprenants du processus d'inscription au moment où ils quittaient le dispositif de formation instrumenté – pour certains, après la réussite. Nous saisissons les processus d'instrumentation et d'instrumentalisation de l'environnement personnel d'apprentissage afin d'examiner leurs relations avec la perception d'ouverture du dispositif et les compétences en littératie médiatique de la personne. L'analyse de ces données permet de mieux saisir le sens que ces apprenants accordent aux instruments qui constituent leur EPA, la manière dont ils se les approprient et infléchissent certaines de leurs modalités en fonction de leurs compétences.

Au-delà de la présentation des résultats de cette recherche, notre contribution vise apporter une

*Intervenant

†Auteur correspondant: niroland@ulb.ac.be

réflexion épistémologique et méthodologique sur la manière dont les recherches sur l'apprentissage au sein des MOOCs sont actuellement menées. En effet, par l'intermédiaire d'une analyse des usages sous l'angle de la genèse instrumentale, les résultats amènent à dépasser le recueil de traces visibles au sein du MOOC pour saisir les traces invisibles au sein et en dehors du MOOC ainsi que le sens que les apprenants attribuent à ces usages. A l'heure du big data et des learning analytics qui s'imposent dans le champ de la recherche en sciences de l'éducation, une réflexion méthodologique s'impose sur la manière dont ces instruments de recherche façonnent les questions sous-jacentes.

A quelles questions cherchons-nous réponse :

Comprendre comment les apprenants élaborent leur environnements personnels d'apprentissage au sein d'un MOOC.

Bibliographie

Bandura, A. (2003). Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Bruxelles : De Boeck.

Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*. 34(1), 47-67.

Fastrez, P. & De Smedt, T. (2012). Une description matricielle des compétences en littératie médiatique. In M. Lebrun-Brossard, N. Lacelle, & J.-F. Boutin (Eds.), *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

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

Questions transversales s'appliquant à chaque auteur du symposium :

Comment simultanément répondre aux questions des acteurs de terrain (concernant l'ingénierie des dispositifs) et aux exigences des revues de haut rang par la production d'outils et de méthodes?

Dans le domaine des TICE, les évolutions techniques sont-elles porteuses de nouveaux questionnements ou permettent-elles de valider dans de nouveaux contextes des cadres théoriques éprouvés?

Les recherches dont nous rendons compte dans ce symposium, portent sur la compréhension de phénomènes éducatifs qui nous interpellent par leur soudaine altérité, en quoi l'ancrage de ce symposium autour de la notion de dispositif instrumenté, met-il en tension le renouvellement ou la validation des cadres théoriques sollicités.

Est-ce que notre carence en proposition spécifiques, n'affirme-t-elle pas la nécessaire spécification de cadres théoriques sans doute trop large pour rendre compte de façon constructive de la spécificité des phénomènes observés.

Mots-Clés: agentivité, MOOC, apprenants

La compétence métalangagière au centre d'une analyse sociolinguistique des difficultés scolaires

Anne-Sophie Romainville * ¹

¹ Centre de recherche Valibel (UCL) – Louvain-la-Neuve, Belgique

RESUME DE LA COMMUNICATION

L'objectif de notre recherche est de définir et d'analyser la nature des écarts entre les compétences scolaires des élèves issus de milieux socioéconomiques "favorisés" et celles des élèves issus de milieux "populaires", mis en exergue par des évaluations externes telles que les enquêtes PISA, dans le contexte belge francophone.

Pour expliquer ces écarts, des problèmes de "code linguistique" (bilinguisme, pauvreté du vocabulaire, méconnaissance de l'écrit due aux nouvelles pratiques d'écriture telles que le chat ou le SMS), de motivation ou encore de culture (au sens ethnique du terme) sont épinglés dans les débats publics de façon récurrente, sans que la recherche ne vienne confirmer de façon convaincante ces hypothèses. Certains chercheurs, d'abord Lahire en 1993 et puis, notamment, Bautier (1995), ont mis en lumière l'importance du rapport au langage dans la question de la reproduction des inégalités sociales par l'institution scolaire. Selon eux, le rapport au langage exigé par l'école – dit "scriptural-scolaire" –, qui implique de développer une saisie réflexive et métalinguistique du langage, s'opposerait en certains points au rapport au langage "oral-pratique" que la majorité des élèves issus de milieux plus défavorisés auraient développé dans le cadre de leur socialisation primaire.

Si l'hypothèse de l'existence de divers rapports au langage inégalement répartis selon les différents groupes sociaux a été depuis lors largement reprise et mobilisée dans des travaux de sociologie du langage et de didactique de l'écrit, on constate dans la littérature scientifique actuelle et dans les débats publics que ce sont les problèmes de maîtrise du code linguistique qui restent le plus souvent épinglés, notamment dans le cas des élèves issus de l'immigration dont la langue maternelle "étrangère" est souvent considérée comme étant à la source de leurs difficultés. Il ne s'agit pas ici de nier l'impact potentiel de facteurs comme le bilinguisme ou le manque de connaissance de la langue de l'école sur la réussite scolaire. Nous pensons néanmoins que cette lecture des difficultés des élèves en matière de lecture et d'écriture gagne à être interrogée. En envisageant le problème de façon purement quantitative – certains élèves ne connaîtraient pas et ne pratiqueraient pas assez le français – on risque en effet de poser un diagnostic très partiel et donc de proposer des solutions de remédiation peu efficaces. Or, les recherches de Lahire et Bautier notamment nous conduisent à penser que les différences entre élèves au niveau langagier sont aussi et surtout d'ordre qualitatif – ils n'ont pas le même type de pratique et ont des difficultés face à certains genres de discours car ils n'ont pas le même type de rapport au langage. Dans ce cadre, notre objectif a été de fournir, dans le cas spécifique de l'enseignement secondaire belge francophone, une description linguistique opératoire des phénomènes complexes mis en lumière par Lahire et Bautier, qui permet de comparer de façon systématique les expériences langagières d'élèves issus de milieux sociaux distincts.

*Intervenant

Pour ce faire, nous avons mené une enquête sociolinguistique et ethnographique pendant l'année scolaire 2013-2014 dans deux établissements de l'enseignement secondaire bruxellois accueillant des publics socialement contrastés. Huit classes de trois " filières " différentes ont été observées lors de leur cours de français et de sciences humaines. Les données récoltées sont constituées de la transcription exhaustive des interactions observées en classe, des photocopies des productions et des évaluations scolaires, d'un test langagier soumis aux élèves ainsi que d'entretiens réalisés avec ceux-ci.

La plupart des activités observées lors de notre enquête exigent des élèves qu'ils adoptent et développent une attitude analytique et réflexive par rapport au langage – une compétence métalangagière – et utilisent leurs ressources langagières de façon à pouvoir, par exemple, comprendre des textes ou des consignes dont le sens n'est pas donné immédiatement ou produire des textes cohérents dissociés de tout contexte pratique. Les pratiques langagières scolaires diffèrent donc des interactions quotidiennes auxquelles les élèves sont habitués, puisque le sens n'émane pas directement de la parole et de l'action, mais bien de l'analyse et du décortilage des signes linguistiques qui forment le discours. Les difficultés que rencontrent certains élèves pour répondre à ces attentes résultent de leur manque de familiarité avec la culture scolaire et sont avant tout l'indice de leur appartenance à des milieux sociaux qui partagent peu les implicites de cette culture. Cependant, nous insistons également sur le fait qu'en outre, les élèves ne sont pas confrontés au même type d'expérience langagière en contexte scolaire : ce sont souvent les élèves les moins disposés (Bourdieu 1980) à deviner les normes scolaires qui sont davantage confrontés à des dispositifs didactiques hybrides, mêlant des logiques cognitives à des logiques sociales (Bautier & Rochex 2007), et dans lesquels les exigences scripturales sont laissées à l'état d'implicite.

REGARD REFLEXIF SUR LA QUESTION DE RECHERCHE

D'une part, nous montrerons en quoi le relativisme qui marque le champ de la sociolinguistique rend presque inaudible la mise en relation entre incompétences langagières scolaires et origine sociale. D'autre part, nous évoquerons les effets du caractère hégémonique de certains cadres interprétatifs en didactique et en linguistique appliquée – tels que l'identification du bilinguisme des élèves issus de l'immigration comme seule explication possible de leurs difficultés scolaires.

REFERENCES

Bautier E. et Rochex. (2007), " Apprendre : des malentendus qui font la différence " in E. Bautier, *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris : La Dispute.

Bautier E. (1995), *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan.

Bourdieu P. (1980) *Le sens pratique*, Paris : Ed. de Minuit.

Lahire B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Mots-Clés: inégalités sociales, inégalités scolaires, compétence métalangagière, rapport au langage

A quelles questions cherchons- nous réponse à propos des processus d'apprentissage (symposium transversal)

Pascal Roquet * ¹

¹ ROQUET (CRF) – Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) – 41 rue gay- Lussac 75005 Paris, France

Ces dernières années les recherches sur les processus d'apprentissage en sciences de l' éducation se sont développées dans de nombreux champs de pratiques éducatives, formatives et professionnelles. La production de connaissances sur l' étude des processus cognitifs, sociaux, affectifs des apprenants en formation initiale ou en formation continue s'est construite sur des cadres disciplinaires et théoriques différenciés. Les situations renouvelées de travail, l' analyse de l'activité, la valorisation des situations formatives construites sur l'alternance, la prise en considération des pédagogies actives, le développement des formes réflexives sur l'apprentissage, contribuent à ouvrir de nouveaux questionnements scientifiques, individuels, sociaux et professionnels.

Le premier objectif de ce symposium est de cartographier les multiples questionnements de cette communauté de chercheurs hétérogène au plan des disciplines, des objets de recherche et des angles d'approche, en se focalisant en priorité sur la communauté des chercheurs francophones (qu'ils publient en français ou en d'autres langues). Il s'agit de décrire le plus précisément possible la nature des questionnements actuels, c'est-à-dire ce qui est choisi comme objet de recherche mais aussi les points de vue à partir desquels ces objets sont observés ainsi que les questions formulées à leur propos. L'objectif est d'identifier ainsi dans chaque domaine investigué des sous-communautés de chercheurs travaillant sur des objets et des questions similaires, puis de souligner les complémentarités ou tensions voire oppositions entre ces diverses sous-communautés.

Cette description peut ensuite être mise en perspective. Pour saisir et interroger la particularité des questionnements ainsi décrits, en montrer les " creux " et les " pleins ", les " oublis " et les " modes ", les contributeurs peuvent en effet utiliser la mise en perspective temporelle (en soulignant l'abandon, le reflux, l'émergence ou le développement de questions), la décentration spatiale (en identifiant les questions peu posées dans d'autres espaces linguistiques alors qu'elles le sont dans notre espace francophone, ou inversement) ou la décentration de champ (en comparant les questions abordées par les scientifiques et celles qui figurent à l'agenda des débats publics, par exemple).

Ce double travail descriptif est ensuite complété par une tentative de compréhension de ce qui conduit notre communauté à privilégier ou délaisser tel ou tel champ de questions. Les enjeux sociétaux et professionnels ne seront pas écartés de cette réflexion. Cet essai interprétatif et le double travail descriptif préalable peuvent déboucher sur un apport plus évaluatif, soulignant par exemple des objets injustement oubliés ou des questions éventuellement trop soumises à certains paradigmes ambiants.

*Intervenant

Dans ce symposium, il n'est pas envisagé de livrer une analyse complète de ce vaste champ de recherche portant les processus d'apprentissage, et ce au triple plan descriptif, interprétatif et normatif. L'enjeu consiste plutôt à faire au premier pas dans cette direction, en demandant à des spécialistes d'un domaine de recherche de consacrer un peu de temps à décrire celui-ci sur lequel ils travaillent.

Mots-Clés: Apprentissage

Engagement territorial des enseignants ruraux : quels liens avec les rapports sociaux de sexe des territoires ?

Catherine Rothenburger ^{*† 1}

¹ Éducation Cultures et Politiques (ISPEF) – ISPEF – Lyon2/IFE/ENS)/Univ.St Etienne, France

La question des liens entre l'identité professionnelle des enseignants et leur territoire d'exercice est assez peu abordée. Pourtant, une recherche menée sur les enseignants d'écoles rurales de territoires français, chiliens et uruguayens met en évidence les rôles joués par le territoire et la territorialité dans les processus de construction identitaire des enseignants. Les résultats issus de cette recherche ont fait émerger un certain nombre de différences liées au sexe des enseignants. Dans le cadre de cette communication, nous proposons d'analyser dans quelle mesure le sexe – et plus précisément les rapports sociaux de sexe (Kergoat, 2010) – interagissent avec le processus de territorialisation et l'engagement local des enseignants ruraux. L'analyse des actions mises en œuvre par les enseignants en direction du territoire permet-elle de mettre en évidence des profils " masculins " et des profils " féminins " dans la façon de construire et d'exprimer sa territorialité (Aldhuy, 2008) en tant qu'enseignant rural ? De quelles façons les enseignants prennent-ils en compte les rapports sociaux de sexe dans les actions qu'ils mettent en œuvre avec les acteurs du territoire ? Les liens entre les enseignants et le territoire se manifestent, entre autres, par des interactions plus ou moins denses avec des femmes et des hommes de niveau social très modeste. Plusieurs recherches montrent que la place des femmes rurales, en France, au Chili ou en Uruguay est marquée par son invisibilité (Granié & Guétat-Bernard, 2006). Traditionnellement affectées à la sphère domestique, elles contribuent activement à la vie de la famille et au développement de l'exploitation agricole sans reconnaissance sociale et administrative. X. Valdès et A. Willson (2013) ont analysé des expériences d'initiatives de femmes rurales au Chili. Elles ont montré que les femmes engagées étaient celles qui étaient au préalable impliquées dans la vie associative locale, qui avaient construit une plus forte auto-estime, pris conscience des inégalités dont elles étaient victimes mais aussi de la valeur culturelle et marchande de leurs savoirs et savoir-faire. Elles avaient enfin compris l'intérêt de construire des actions collectives entre femmes. Dans quelle mesure les enseignants en école rurale peuvent-ils, par leur engagement vis-à-vis de l'espace local, contribuer à ce processus d'émancipation des femmes ? Peuvent-ils, par leur implication, participer à l'évolution des rapports sociaux de sexe sur ces territoires qui restent marqués par une double domination (sociale et masculine) ? Les actions entreprises par les enseignants en direction du territoire ont été appréhendées à travers des entretiens compréhensifs et des observations ethnographiques réalisés auprès de 42 enseignants, répartis dans cinq territoires ruraux français, chiliens et uruguayens. Réalisée sur des territoires très différents, l'approche comparative a permis de mettre en perspective les pratiques et les développements professionnels des enseignants, à la fois différents du fait de la diversité des territoires mais souvent convergents quant aux processus de territorialisation et d'engagement.

Bibliographie

ALDHUY, J. (2008, no55). Au delà du territoire, la territorialité? *Geodoc*, pp. 35-42.

*Intervenant

†Auteur correspondant: catherine.rothenburger@yahoo.fr

GRANIE, A.-M., & GUETAT-BERNARD, H. (2006). Empreintes et inventivités des femmes dans le développement rural. Toulouse: IRD Editions, Presses Universitaires du Mirail.

KERGOAT, D. (2010). Le rapport social de sexe. De la reproduction des rapports sociaux à leur subversion. Dans A. Bidet (coord.), Les rapports sociaux de sexe (pp. 60-75). Paris: PUF.

Liens avec le thème transversal : à quelles questions cherchons-nous à répondre ?

La question des inégalités liées au sexe est toujours un enjeu social important. La place des femmes dans le monde rural, que ce soit en France ou à l'étranger est un exemple criant de ces inégalités. En se situant dans la problématique " éducation et territoire ", cette communication permet de mettre en perspective des profils masculins et féminins de territorialisations et d'actions des enseignants avec les rapports sociaux de sexe dans les territoires ruraux.

Mots-Clés: territoire, rapports sociaux de sexe, école rurale, engagement, étude comparative

La problématique de l'engagement des élèves en éducation physique

Cedric Roure ^{*† 1}, Cecile Delens ^{*}

1

¹ Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation (Girsef) –
Place Montesquieu, 1/14 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

Le concept d'engagement scolaire a été présenté dans la littérature scientifique comme un facteur pouvant améliorer les résultats scolaires des élèves (Guthrie & Wigfield, 2000). Ce concept a été défini par Fredericks, Blumenfeld et Paris (2004) comme un construit multidimensionnel comportant trois composantes : l'engagement comportemental, l'engagement émotionnel et l'engagement cognitif. L'engagement comportemental, qui renvoie à la participation des élèves en classe, a été étudié par l'intermédiaire de leurs attitudes actives en cours, des comportements déviants ou encore de l'abandon des études (Finn & Rock, 1997). L'engagement émotionnel, qui correspond aux réactions positives ou négatives des élèves vis-à-vis de l'Ecole, des enseignants et des leçons, a été appréhendé au travers de l'intérêt des élèves et des valeurs qu'ils attribuent au système scolaire et aux situations d'apprentissage (Eccles, Midgley, Wigfield & al., 1993). Et l'engagement cognitif, renvoyant à l'investissement des élèves en termes d'effort et de compréhension, a été analysé en relation avec les apprentissages autorégulés et les stratégies d'apprentissage (Boekarts, Pintrich & Zeidner, 2000). La problématique de l'engagement des élèves est particulièrement importante dans le cadre scolaire étant donné que la plupart des tâches scolaires peuvent ne pas être vécues comme intrinsèquement intéressantes. Des études montrent, à ce propos, que les élèves n'éprouvent pas spontanément de plaisir dans le travail scolaire (Ryan & Deci, 2000 ; Reeve, 2002)

La centration sur le cas de l'Education Physique (EP), dans le cadre de ce symposium, se justifie dans la mesure où cette discipline occupe une place particulière à l'Ecole de par trois points principaux. En premier lieu, sa centration sur l'engagement du corps des élèves comme moyens d'interaction dans les leçons d'EP. Ensuite, sa forte implication dans le domaine de la santé (avec par exemples la lutte contre la sédentarité, la gestion du stress...) et les attentes sociales qui y sont liées. Enfin, la volonté d'inscrire le plaisir des élèves comme moteur de leur engagement dans les cours d'EP. " Discipline à part entière et entièrement à part " selon Hébrard (1986), l'EP est parmi les disciplines scolaires l'unique garante pour les élèves d'un engagement corporel, ce qui signifie que cette discipline représente le seul moment d'activité physique pour les élèves, et qu'au sein de l'ensemble des disciplines d'enseignement, l'EP occupe une place originale où le corps, la motricité, l'action et l'engagement de soi sont au cœur des apprentissages. Cette spécificité de l'EP a des répercussions sur l'engagement des élèves ainsi que sur leur perception de cette discipline. Une enquête menée dans le contexte scolaire français en 2005-2006 apporte des résultats très intéressants de ce point de vue (Benhaim-Groose, 2007). Les élèves, garçons comme filles, ont une représentation très positive des cours d'EP : lorsqu'on leur demande ce qu'ils leur apportent, les items qu'ils citent en premier se situent dans le champ du plaisir et de l'épanouissement. Ils prennent du plaisir à pratiquer des activités physiques et sportives (68 %),

*Intervenant

†Auteur correspondant: cedric.roure@uclouvain.be

et déclarent que les cours d'EP leur permettent de rester en bonne santé (68 %), de se défouler (64 %), de s'épanouir ou de se sentir bien dans leur corps (54 %). Ces résultats tranchent avec les propos de Ryan et Deci (2000) et Reeve (2002) à propos de la perception des tâches scolaires. Alors que les élèves n'éprouvent pas spontanément du plaisir dans les tâches proposées au sein des disciplines " académiques ", ces mêmes élèves éprouveraient du plaisir dans les tâches enseignées en EP.

La problématique de l'engagement des élèves en EP sera traitée sous l'angle de l'intervention des enseignants sur les élèves. L'enjeu est d'analyser et d'évaluer les effets de ces interventions sur les différentes facettes de l'engagement des élèves (comportemental, émotionnel et/ou cognitif). Il est attendu également de ce symposium de montrer ce qui caractérise l'engagement des élèves en EP.

Les communications inscrites au symposium devront montrer :

- le ou les point(s) de vue adopté(s) pour éclairer l'engagement des élèves en EP (comportemental, émotionnel et/ou cognitif)
- le cadre théorique et méthodologique retenu en expliquant en quoi il permet d'aborder la question de l'engagement des élèves en EP.
- les résultats obtenus à partir d'une ou plusieurs études empiriques
- la discussion des résultats en se focalisant plus particulièrement sur l'apport de l'EP scolaire à la question de l'engagement des élèves et si possible au regard des autres disciplines scolaires ou domaines de vie des élèves.

Le lien commun concernant les communications de ce symposium est la question de l'engagement des élèves en éducation physique sous l'angle de l'intervention des enseignants. Les communications permettront d'éclairer les trois composantes de cet engagement (comportemental, émotionnel et cognitif) en utilisant divers cadres théoriques et méthodologiques. Les communications partageront toutes la volonté de partir de l'intervention en EP pour ensuite analyser ses effets sur l'engagement des élèves à l'échelle de cette discipline mais aussi au-delà de l'éducation physique.

Traitement de la question transversale :

La question transversale : " A quelles questions cherchons-nous réponse ? " sera traité à partir des deux thématiques suivantes : " Comprendre " et " Proposer ".

La thématique " Comprendre " abordera les trois questions suivantes : Quelle est l'influence du contexte social sur les questions de recherche ? Quelle est l'influence du contexte scientifique sur les questions de recherche ? Quel est le rôle joué par les contacts avec les acteurs de terrain sur les questions de recherche ?

La thématique " Proposer " abordera les questions suivantes : Comment contribuer à une interprétation d'un phénomène complexe sur la base de recherches menées sur des points précis ? Quel équilibre trouver entre la liberté de questionnement du chercheur et les demandes qui lui sont adressées par d'autres catégories d'acteurs et par la société ?

La question transversale fera l'objet d'un exposé introductif d'un des communicants.

Mots-Clés: Engagement, Education physique, Intervention, Elèves

La conception des situations d'apprentissage peut-elle influencer l'intérêt en situation des élèves en Education physique ?

Cedric Roure * ¹, Denis Pasco ²

¹ Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation (Girsef) – Place Montesquieu, 1/14 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

² Centre de Recherche sur l'Education, les apprentissages et la didactique (CREAD) – Université de Bretagne Occidentale (UBO) : EA3875 – 153 av St Malo. CS 54310. 35043 RENNES CEDEX, France

Résumé

L'intérêt en situation, qui est généré au travers des perceptions des élèves en rapport avec une situation d'apprentissage, a été modélisé en éducation physique (EP) au travers de cinq dimensions : le plaisir instantané, l'intention d'exploration, la demande d'attention, la nouveauté et le défi. Ces cinq dimensions amènent les élèves à percevoir un intérêt pour une situation particulière conduisant à leur engagement. En référence à Fredericks, Blumenfeld et Paris (2004), cette forme d'engagement peut être caractérisée comme un engagement émotionnel des élèves. En effet, l'intérêt en situation (IS) renvoie aux réactions affectives positives ou négatives des élèves suscitées par la perception de certains stimuli dans l'environnement immédiat (Renninger & Hidi, 2011). Concrètement, les élèves en EP peuvent trouver de l'intérêt à pratiquer une situation s'ils perçoivent l'activité proposée comme nouvelle, proposant un défi à relever, exigeant de l'attention sur un point précis, procurant un plaisir immédiat et/ou permettant une exploration des possibilités offertes par l'environnement. Etant donné que l'intérêt en situation est généré dans l'interaction d'un élève avec son environnement (Chen, Ennis, Martin & Sun, 2006), il apparaît que cet engagement émotionnel est fortement dépendant des situations d'apprentissage mises en place par les enseignants. Ainsi, l'objectif de cette étude était d'identifier l'impact de la conception de deux situations d'apprentissage différentes sur l'IS perçu par des élèves. Cent-soixante-sept élèves de l'enseignement secondaire ont pratiqué deux situations en badminton à trois semaines d'intervalle : une première situation conçue pour valoriser le plaisir instantané et l'intention d'exploration et une seconde situation conçue pour promouvoir le défi et la nouveauté. Les résultats montrent que les élèves ont été sensibles aux différentes dimensions de l'IS fondant chacune des deux situations. Ils révèlent aussi que l'engagement émotionnel des élèves, à travers l'intérêt qu'ils ont perçu dans les situations, est plus fort lors de la situation valorisant les dimensions du plaisir instantané et de l'intention d'exploration. Ces résultats sont discutés au regard de l'impact de la conception des situations en EP sur l'IS perçu par les élèves ainsi que de la variabilité de l'IS perçu par les élèves dans les situations d'apprentissage en EP. Cette étude révèle le potentiel d'une investigation de l'IS des élèves en EP sous l'angle de la conception des situations d'apprentissage. Approcher l'engagement des élèves sous l'angle de l'IS conduit à reconnaître la capacité des enseignants à influencer l'engagement émotionnel de leurs élèves à travers la manipulation des caractéristiques de leurs situations d'apprentissage.

Regard réflexif sur la question de recherche

Cette communication abordera la thématique " Comprendre " à travers la question de l'influence

*Intervenant

du contexte scientifique sur les questions de recherche. Les auteurs montreront que l'évolution récente des théories de la motivation permet d'interroger l'engagement des élèves en EP sous l'angle des situations d'apprentissage. La thématique " Proposer " permettra aux auteurs d'expliquer en quoi leur recherche peut permettre une meilleure compréhension et interprétation du phénomène d'engagement des élèves en EP.

Références bibliographiques

Chen, A., Ennis, C., Martin, R., & Sun, H. (2006). Chap 11: Situational interest – A curriculum component enhancing motivation to learn. In S.A Hogan (Eds). *New development in learning research* (pp. 235-261). New York, NJ: Nova Science Publishers.

Fredericks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74, 59-109.

Renninger, K.A., & Hidi, S. (2011). Revisiting the conceptualization, measurement, and generation of interest. *Educational Psychologist*, 46(3), 168-184.

Mots-Clés: Engagement, Situation d'apprentissage, Intérêt en situation, Education physique

Quelle coopération entre tuteur et stagiaire en situation de soin ? L'exemple des techniciens en Radiologie Médicale

Vanessa Rémerly * ¹, Laurent Filliettaz * ^{† 2}

¹ Assistante d'enseignement et de recherche, Equipe Interaction Formation, Laboratoire RIFT (Recherche Intervention Formation Travail) – Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Université de Genève, 40 bd du Pont d'Arve, 1211 Genève 4, Suisse

² Professeur associé, Equipe Interaction Formation, Laboratoire RIFT (Recherche Intervention Formation Travail) – Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, 40 Bd du Pont d'Arve, 1211 Genève 4, Suisse

Résumé :

La communication proposée s'inscrit dans un programme de recherche inter-équipes conduit en partenariat avec les Hôpitaux Universitaires et la Haute Ecole de Santé de Genève. Dans une perspective interdisciplinaire convoquant différentes démarches d'analyse de l'activité, ce programme vise à produire des connaissances sur le travail des Techniciens en Radiologie Médicale (TRM) à l'hôpital dans une perspective de formation. Plus spécifiquement, il s'agit de comprendre en quoi consiste la culture de métier propre aux TRM, comment cette culture se transmet dans les différents lieux de travail et de formation, et comment elle peut être soutenue et développée au moyen de dispositifs de formation innovants (Wenger, 1998). La contribution de notre équipe focalise sur les modalités au travers desquelles s'opère la transmission du métier sur la place de travail des TRM stagiaire (Kunegel, 2011). Nous nous centrons ici sur les activités de coopération tuteur/stagiaire qui se manifestent au cours de la prise en charge de patients à l'hôpital en s'appuyant sur une démarche croisant l'analyse du travail issue de l'ergonomie francophone (Leplat, 1997; Durand, 2009; Teiger & Lacomblez, 2013), les travaux des "Workplace Studies" (Luff, Hindmarsh & Heath, 2000; Heath & Luff, 2000; Heath & Hindmarsh, 2002) et l'analyse conversationnelle d'orientation ethnométhodologique (Hindmarsh & Pilnik, 2002, 2007; Heath & Luff, 1994; Heath, Luff & Svensson, 2005). Au plan méthodologique, nous partons principalement de l'observation vidéo-ethnographique du travail réel, et prenons appui sur des analyses de type interactionnel en ce qu'elles fournissent une ressource intéressante à l'exploration du travail coopératif. Pour caractériser la forme de coopération qui émerge de ces situations tutorées d'examen radiologique, nous nous centrons sur l'organisation interactionnelle du binôme dont l'activité est à la fois orientée vers le patient et médiatisée par des artefacts technologiques (Filliettaz, 2014; Goodwin & Goodwin, 2004; Goodwin, 2014). La production d'une image radiologique du patient nécessite une attention mutuelle à l'activité de l'autre collègue où la coopération repose sur un ensemble de pratiques et de manières de raisonner, réciproquement accessibles, pour permettre le travail de perception, d'interprétation, d'évaluation et d'ajustement à l'autre. Le technicien-expert occupe dans cette configuration un engagement particulier au sens où il endosse dans le même temps un rôle de tuteur qui le contraint à effectuer un guidage éminemment indexé aux difficultés qui émergent dans la situation de prise en charge et une évaluation séquentielle des gestes techniques du stagiaire. Cette polyfocalisation de l'activité (Goffman, 1973, 1987, 1991; Filliettaz, 2005; Rémerly & Markaki, 2016) du technicien-expert, centré à la

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: laurent.filliettaz@unige.ch

fois sur la vérification du réglage de la machine opéré par le stagiaire et la communication avec le patient pour assurer son positionnement et la gestion de son état émotionnel voire de ses douleurs, se manifeste par diverses procédures multimodales que l'analyse mettra en évidence. Il s'agira de comprendre comment les enjeux liés au guidage du stagiaire viennent transformer les modalités d'accomplissement de l'activité de travail, afin de caractériser les formes et les degrés de visibilité variables de ces enjeux au fil de l'activité.

Le terrain investi pour la recherche présente des enjeux de formation importants du point de vue des évolutions technologiques qui le traversent. Comment ces évolutions posent-elles des défis à la recherche en formation d'adultes du point de vue de la conception de formation à même de prendre en compte le caractère évolutif des artefacts en usage ? En quoi l'étude des pratiques tutorales dans le champ professionnel de la radiologie médicale peut-elle apporter un éclairage intéressant aux recherches sur le tutorat à la fois dans les métiers du soin et les métiers techniques ?

Références bibliographiques :

Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation : cadres théoriques, méthodes et conceptions. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.-C. Ruano-Borbolan (Dir.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 827-856). Paris : Presses Universitaires de France.

Filliettaz, L. (2005). Discours, travail et polyfocalisation de l'action. In L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (Ed.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (pp. 155-175). Louvain-La-Neuve : Peeters.

Filliettaz, L. (2014). L'interaction langagière : un objet et une méthode d'analyse en formation d'adultes. In J. Friedrich & J. Pita (Ed.), *Recherches en formation des adultes : un dialogue entre concepts et réalité* (pp. 127-162). Dijon : Editions Raisons et Passions.

Goffman, E. (1973). *La Mise en scène de la vie quotidienne*. Paris: Editions de Minuit.

Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Paris : Editions de Minuit.

Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Editions de Minuit.

Goodwin, C. (2014). The intelligibility of gesture within a framework of co-operative action". In M. Seyfeddinipur & M. Gullberg (eds.), *From gesture in conversation to visible action as utterance: Essays in honor of Adam Kendon* (pp. 199-216). Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.

Goodwin, C. & Goodwin, M.H. (2004). Participation. In A. Duranti (ed.), *A companion to Linguistic Anthropology* (pp. 222-244). Oxford: Blackwell.

Heath, C. & Hindmarsh, J.(2002). Analysing Interaction: video, ethnography and situated conduct. In T. May (Ed.), *Qualitative research in action* (pp. 99-121). London : Sage.

Heath, C. & Luff, P. (1994). Activité distribuée et organisation de l'interaction. *Sociologie du travail*, 4, 523-543.

- Heath, C. Luff, P. & Svensson, M.S. (2005). Espaces configurants : le déploiement de l'organisation. *Intellectica*, 2/3, 41-42, 117-137.
- Heath, C. & Luff, P. (2000). *Technology in action*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hindmarsh, J. & Pilnik, A. (2002), The Tacit Order of Teamwork: Collaboration and Embodied Conduct in Anesthesia. *The Sociological Quarterly*, 43, 2, 139-164.
- Hindmarsh, J. & Pilnik, A. (2007). Knowing Bodies at Work: Embodiment and Ephemeral Teamwork in Anaesthesia. *Organization Studies*, 28(09), 1395-1416.
- Kunégel, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage: analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. Editions L'Harmattan.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: Octarès.
- Luff, P., Hindmarsh, J. & Heath, C. (2000). Introduction. In *Workplace studies: recovering work practice and informing system design*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Rémery, V. & Markaki, V. (2016). Travailler et former: l'activité hybride des tuteurs. *Education Permanente*, 206, 47-59.
- Teiger, C. & Lacomblez, M. (2013). (Se) Former pour transformer le travail. *Dynamiques de constructions d'une analyse critique du travail*. Laval: Presses de l'Université Laval.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mots-Clés: coopération, activité, polyfocalisation, interactions tutorales

Les pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés, une approche clinique

Céline Rössli * ¹

¹ Laboratoire EDucation et Apprentissages (EDA) – Université Paris Descartes – Université Paris Descartes 45 rue des Saints-Pères 75006 PARIS, France

Ce travail de recherche en cours étudie les pratiques d'écriture et de production d'écrits des éducateurs spécialisés, envisagées comme participant d'un processus de changement de cette profession. Les professions sociales connaissent depuis les années 2000 de profonds bouleversements, portés par de nouvelles législations encadrant l'action sociale et des réformes des formations, contemporaines de changements dans la manière de penser et de mettre en œuvre l'action sociale en France (CHOPART, 2000). Ceci conduit à une augmentation et à une diversification des pratiques d'écriture et des productions d'écrits des éducateurs spécialisés.

De précédentes études sociologiques sur l'écriture des travailleurs sociaux (COTON & PROTEAU, 2012 ; CROGNIER, 2009, 2010 ; DELCAMBRE, 1997) ont montré que ces professionnels rencontrent des difficultés voire opposent des résistances à ces pratiques. Cette recherche questionne l'intégration de ce nouveau trait professionnel dans le quotidien des éducateurs spécialisés. Son inscription clinique permet d'approfondir les sens de ces vécus difficiles, en faisant l'hypothèse que les résistances actuelles des éducateurs spécialisés aux pratiques d'écriture seraient liées à des changements identitaires, culturels et psychiques de leur profession.

Inscrit dans une démarche de recherche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation (YELNIK, 2005 ; BLANCHARD-LAVILLE & al., 2005), ce travail questionne les vécus subjectifs d'éducateurs spécialisés concernant leurs pratiques d'écriture et de production d'écrits. Afin de saisir ces expériences dans leur singularité, l'enquête empirique est menée par le biais d'entretiens cliniques de recherche non directifs. Leur analyse permet d'éclairer les rapports à l'écriture et à l'écrit de ces travailleurs sociaux et leur mise en œuvre de ces pratiques nouvelles. Au cours de l'analyse est également prise en compte l'implication du chercheur dans sa relation subjective au sujet étudié.

Les premiers résultats montrent que les pratiques d'écriture et de production d'écrits sont un sujet de questionnement actuel pour les éducateurs spécialisés : récentes, elles viennent bousculer leur quotidien professionnel. Les interviewés s'accordent à dire qu'il s'agit de pratiques difficiles pour la majorité des travailleurs sociaux, pratiques qui les conduisent à des réorganisations de leur soi-professionnel – terme clinique désignant les dynamiques conscientes et inconscientes qui construisent la part professionnelle de l'identité personnelle et professionnelle des sujets. Hormis les jeunes professionnels formés après la réforme du DEES (2007), ils doivent apprendre à rédiger ces nouveaux écrits professionnels sur le terrain, parfois de manière autodidacte. Les pratiques d'écriture et les écrits produits sont multiples et complexes, ont différents sens et finalités pour les différents acteurs en présence. Les travailleurs sociaux interviewés se questionnent sur les raisons de l'arrivée et de l'augmentation de ces pratiques – en grande partie prescrites – dans leur profession, en réponse à des exigences légales, réglementaires et institutionnelles. Les écrits sont pris dans des enjeux administratifs et hiérarchiques parfois complexes, la plupart des éducateurs

*Intervenant

les reliant à l'évaluation, ce qui conduit à des vécus d'emprise et de contrôle – réel ou fantasmatique – de leurs actions. La visée première affichée de ces écrits est, pour ces professionnels, une meilleure prise en charge des usagers. Mais les pratiques d'écriture sont également utiles aux professionnels eux-mêmes : elles leur permettent des prises de recul sur leurs actions quotidiennes, une expérience de la réflexivité, une mémorisation et un partage des informations facilités, un cadrage et une structure des pensées et des actes professionnels en vue d'une meilleure efficacité de l'action.

En revers de ces bénéfices, ces pratiques peuvent aussi conduire à des dérives et à des tensions sur lesquelles les éducateurs interviewés se questionnent : temps d'écriture qui empiètent sur les temps d'accompagnement en face à face, incidences potentielles de certains écrits sur les usagers concernés, accentuation de vécus persécuteurs ou d'impuissance professionnelle face aux institutions et aux publics accompagnés. Dans plusieurs entretiens s'affirme l'expression de vécus de souffrance professionnelle, des formes d'ambivalence, des sentiments d'inquiétude relatifs aux changements et à l'avenir de la profession, face à l'augmentation de l'injonction professionnelle sur ces pratiques d'écriture.

Chaque éducateur interviewé aborde le thème des pratiques d'écriture de manière singulière, relativement à ses affects, à son rapport à l'écriture et à l'écrit. Les facilités ou difficultés rencontrées vis à vis de l'écriture professionnelle réactivent le rapport singulier qu'entretient chaque sujet à l'écriture depuis l'enfance ou la scolarité.

BARRE-DE-MINIAC Christine (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du septentrion

BARUS MICHEL Jacqueline, GIUST-DESPRAIRIES Florence, RIDEL Luc (1996). *Crises. Approches psychosociale clinique*. Paris : Desdée de Brouwer

BLANCHARD-LAVILLE Claudine, CHAUSSECOURTE Philippe, HATCHUEL Françoise, PECHBERTY Bernard (2005). Note de synthèse " Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation ", *Revue Française de Pédagogie*, n°151, pp.111-162

CHOPART Jean-Noël (2000). *Les mutations du travail social*. Paris : DUNOD

CIFALI Mireille, ANDRE Alain (2007). *Écrire l'expérience : vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : PUF

COTON Christel, PROTEAU Laurence (Dir.) (2012). *Les paradoxes de l'écriture : sociologie des écrits professionnels dans les institutions d'encadrement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes

CRINON Jacques, GUIGUE Michèle (2006). Note de synthèse " Écriture et professionnalisation ", *Revue française de pédagogie*, n°156

CROGNIER Philippe (2009). " Écrire ses pratiques en travail social : De l'insécurité scrip-

turale au saisissement de l'écriture ", Vie sociale, n°2

CROGNIER Philippe (2010). " Pratiques d'écriture en travail social : de quelques tensions... ", *Empan*

LAE Jean-François (2008). *Les nuits de la main courante, Écritures au travail*. Paris : STOCK

RIFFAULT Jacques (2006). Penser l'écrit professionnel en travail social. Contexte, pratiques, significations. Paris : Dunod

YELNIK Catherine (2005). " L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation ". Recherche et Formation, n°50

Mots-Clés: Travail social, éducation spécialisée, soi professionnel, écriture professionnelle, rapport à l'écrit

La sous-représentation des femmes parmi le corps enseignant des universités marocaines

Soundoss Sabri * ^{1,2}

¹ Equipe de Recherche et d'Etudes sur le Genre (EREG) – Université Hassan II, Maroc

² Groupe Interdisciplinaire des Didactiques des Sciences (GIDS) – Ecole Normale Supérieure Université Hassan II, Maroc

La sous-représentation des femmes parmi le corps enseignant des universités marocaines
SABRI Soundoss^{1,a}

1. Professeure agrégée, (GIDS), Ecole Normale Supérieure.

a..Dotorante, (EREG), Université HASSAN II, MAROC

Actuellement, les femmes ont investi tous les niveaux de l'enseignement supérieur marocain. Elles représentent presque la moitié des étudiants des universités publiques marocaines. Toutefois, ce pourcentage dissimule des inégalités entre les hommes et les femmes quant à l'accès aux hauts niveaux des hiérarchies académiques. Incontestablement, les données sont variables selon les universités et les disciplines considérées. Néanmoins, le constat de la disparité du genre est commun même dans les cursus universitaires où les étudiantes sont plus nombreuses. La sous-représentation des enseignantes parmi le corps enseignant universitaire est exhaustivement généralisée dans toutes les universités marocaines indépendamment du domaine d'enseignement. Elle s'accroît d'avantage dans les échelons supérieurs de la hiérarchie universitaire. L'explication de ce phénomène trouve ses approbations dans les registres historiques, sociologiques et politiques.

La présente recherche, exploratoire et descriptive, se veut une contribution à l'identification et l'analyse des inégalités de genre dans le corps enseignant des universités marocaines. Pour ce, nous nous sommes servis d'un questionnaire testé et validé. Nous avons mené des entretiens avec acteurs et responsables dans les universités marocaines. Lorsqu'il s'agit d'expliquer ce phénomène, la tendance est d'associer deux types de recherches : celles s'appuyant sur les théories centrées sur les dynamiques individuelles et l'auto-sélection des femmes ; et celles s'inspirant des thèses de Pierre Bourdieu, qui s'articulent autour des facteurs institutionnels en analysant les modes de recrutement, de promotion et la gestion sexuée du personnel. Attendu que ces théories se complètent, elles sont utilisées de concert.

Les résultats obtenus révèlent que la période de l'exclusion des femmes de la scène universitaire a marqué un " retard historique " quant à leur accès puis à leur évolution dans cet espace. La métaphore du plafond de verre universitaire est une représentation fatidique. Les rôles sexués traditionnels sont des obstacles auxquels se heurtent les enseignantes sur la voie de la promotion professionnelle. L'image des femmes manquant d'engagement n'est qu'une stigmatisation obsolète.

Les modes d'organisation et la répartition du travail dans les universités impliquent que les

*Intervenant

inégalités du genre perdurent tant que les hommes seront plus nombreux à décider des recrutements et des promotions professionnelles.

Les questions auxquelles nous cherchons à répondre sont à la fois : comprendre les mécanismes souvent subtiles et inaperçus de ces inégalités, évaluer l'impact des facteurs de cette sous-représentation et enfin proposer des stratégies à même de remédier à ces disparités de genre. Aujourd'hui, mesurer, corriger et contrôler les inégalités constituent des problématiques éminentes. Sous le prisme du genre, cette étude au Maroc constitue une première.

Genre; enseignant; disparité; université marocaine.

Belghiti-Mahut Sophia, Lafont Anne-Laurence, Yousfi Ouidad, " Gender gap in innovation: a confused link?. ", Journal of Innovation Economics & Management 1/2016 (no19) , p. 159-177

Élise Lemercier, " À l'université : les dessous d'un consensus apparent ", Travail, genre et sociétés 2015/2 (no 34), p. 175-180.

Sabri Soundoss, Khalid Ben Ajiba, " la disparité de genre dans le corps professoral marocain ", Pax Academica, 3/2014, pp. 79-93

Clément Bosquet et al., " 8. Le monde universitaire, un laboratoire d'analyse des différences d'avancement de carrière des hommes et des femmes ", Regards croisés sur l'économie 2014/2 (no 15), p. 158-165.

Mots-Clés: Genre, enseignant, disparité, université marocaine.

Impact du numérique sur le métier de formateur dans les organisations. Quelles opportunités d'apprentissages ?

Anne-Valérie Santiago * ¹

¹ Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM Paris) – Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), Conservatoire National des Arts et Métiers [CNAM] – 292 rue Saint-Martin 75141 Paris Cedex 03, France

Une problématique – se former à un nouveau métier en ” e-formation ”

Dans un contexte organisationnel international où les salariés travaillent de plus en plus de manière nomade, les formateurs internes, intégrés aux effectifs des organisations, sont invités à concevoir des cursus de formation intégrant le digital.

Pour ce faire, des formations qualifiantes à la conception de formations numériques leur sont proposées par leurs organisations dans lesquelles certains bénéficient même d’une culture d’apprentissage (Marsick & Watkins, 2007), notamment via des espaces d’échanges entre pairs introduisant l’interaction comme source d’apprentissage (Mornata & Bourgeois, 2012).

Quelles opportunités d’apprentissage pour ces formateurs ?

Dans la situation qui est la leur, de quelles opportunités d’apprentissages (formelles ou informelles) ces formateurs internes disposent-ils pour se former à ces nouveaux métiers de la ” e-formation ” tel qu’Ingénieur Pédagogique Multimédia (APEC - L’Association pour l’Emploi des Cadres, 2015) ?

Si nous posons ici cette question en tant que chercheur en formation des adultes, c’est en tant que praticien formateur interne et concepteur pédagogique e-learning que nous avons initié la construction de cette problématique des opportunités d’apprentissage.

Nous proposons ainsi cette communication qui s’inscrit dans les courants des apprentissages organisationnels, informels et sociaux en situation de travail (workplace learning) (Billett, 2001), et qui fait l’objet d’une thèse en cours.

Une enquête auprès de futurs ” e-formateurs ”

Nous avons choisi de suivre trois groupes de formateurs internes issus de différentes organisations, participant à un cursus de trois mois de ” Chef de projet formation blended learning ” entre 2013 et 2015.

Nous avons mené des entretiens semi-directifs, observé des séances en présentiel ainsi que recensé les traces sur le forum de l’organisme de formation afin d’identifier les opportunités d’apprentissages dont les formateurs bénéficiaient, soit de manière formalisée au travers de ce dispositif de formation, soit de manière plus informelle notamment en interaction avec les mem-

*Intervenant

bres de leur groupe d'apprenants ou avec leurs collègues.

Un premier résultat – le projet comme fil conducteur

Il apparaît en première analyse que le projet de formation mixte (présentiel/distanciel) que les participants doivent mettre en place dans leurs organisations et sur lequel ils travaillent lors des séances de formation, s'inscrit comme un fil conducteur permettant des opportunités d'apprentissage.

Tout d'abord, le projet de formation innovant dont ils ont la charge sert de support à la communication avec les autres apprenants formateurs dans le cadre du cursus de formation, via des échanges comparatifs entre les différents projets, leurs états d'avancement, les technologies utilisées et les problèmes rencontrés.

D'autre part, l'accompagnement du formateur de ce cursus s'appuie exclusivement sur ce projet, exigé en prérequis à la formation. L'opportunité d'apprentissage via cette guidance (Rogoff et al., 1993), dont les modalités sont différentes selon les participants (en présentiel ou à distance) s'inscrit alors dans une démarche formalisée même si les échanges avec le formateur demeurent informels.

Enfin, ce projet de formation se présente comme un catalyseur d'interactions dans les différentes situations de travail que rencontre le futur "e-formateur", que ce soit dans son environnement organisationnel où il communique sur son projet ou dans un cadre plus informel de salons e-learning où l'évocation d'un projet en cours auprès d'éditeurs facilite le recueil d'informations autour d'expérimentations de formation digitales.

En conclusion, le projet de l'apprenant " e-formateur " semble alors agir comme un élément de réification " social ", un support à un répertoire partagé (Wenger, 2005) qu'il va devoir s'approprier pour s'inscrire dans ses différents environnements (formatif, organisationnel ou professionnel).

Bibliographie

APEC - L'Association pour l'Emploi des Cadres. (2015, Mai 17). Métier Ingénieur pédagogique multimédia. Consulté le 8 Novembre, 2015, sur apec.fr: <http://annuaire-metiers.cadres.apec.fr/metier/informatique-pedagogique-multimedia>

Billett, S. (2001). Learning through work: Workplace Affordance and individual Engagement. *Journal of Workplace Learning*, 13 (5), 209-214.

Marsick, V., & Watkins, K. (2007). Les tensions de l'apprentissage informel sur le lieu de travail. *Revue française de pédagogie* (160).

Mornata, C., & Bourgeois, E. (2012). Chapitre 3. Apprendre en situation de travail : à quelles conditions ? Dans E. Bourgeois, & M. Durand, *Apprendre au travail* (pp. 53-67). Paris: PUF.
Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique : Apprentissage, sens et identité*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.

Mots-Clés: formateurs, organisations, apprentissages, numérique, travail

La professionnalité du tuteur à distance

Stéphane Simonian * ¹, Pierre Gagné *

, Françoise Berthoud *

, Caroline Brassard *

¹ Education Cultures Politiques (ECP) – Université Lumière - Lyon II : EA4571 – 86 rue Pasteur 69007
Lyon, France

Problématique

Si, au départ, la " professionnalité " est liée aux luttes sociales, portées par des syndicats pour défendre le statut et la valorisation des ouvriers, aujourd'hui la professionnalité concerne tous types de salariés en désignant moins une réalité technique que sociale où sont mobilisés des règles prescrites et informelles, un cadre de références construit dans l'action, bougeant dans l'action, modifiant ou consolidant des normes et valeurs (Aballéa, 1992 ; Weiss, 1983 ; Mathey-Pierre et Bourdoncle, 1995 ; Barbier, 1996 ; Jorro, 2014).

Notre intérêt sur la professionnalité s'explique par l'analyse de la fonction tutorale à distance car nous considérons comme Aballéa (1992) que s'il n'y a pas de profession sans professionnalité (...) il peut y avoir professionnalité sans profession, c'est-à-dire notamment sans système de légitimation et de contrôle de l'accès à la profession " (p. 47). La présente étude vise donc à comprendre ce qui caractérise l'activité professionnelle " tuteur à distance " à partir des capacités qu'il mobilise dans son exercice professionnel (premier sens de " professionnalité " : Bourdoncle, 1991 ; Aballéa, 1992 ; Mathey-Pierre et Bourdoncle, 1995 ; Perez-Roux, 2012 ; Jorro, 2014). En effet, bien que toujours en construction et en développement, la professionnalité est ce qui se construit dans l'acte de travail, en s'adaptant et créant de nouvelles méthodes, pratiques, manière d'être.

Ainsi, à défaut de pouvoir considérer actuellement le tutorat comme une profession, il est possible d'étudier sa professionnalité à partir de l'activité prescrite et réelle, mais aussi et surtout à partir du praticien réflexif qu'est tout professionnel pour produire des savoirs professionnels.

Méthodologie

Nous avons conduit une étude exploratoire auprès de 3 tuteurs effectuant leur activité en Master 1 Sciences de l'éducation à distance : tuteur officiant au Québec (TELUQ) et deux tuteurs officiant en France (Université Lyon 2). Le recueil des données s'est focalisé sur deux éléments : une analyse du scénario mis en œuvre à partir des documents mis en ligne par le tuteur et une analyse des entretiens semi-directifs conduits auprès des tuteurs axé sur leur parcours académique et professionnel, leur vécu et les compétences qu'ils déclarent développés y compris pour s'adapter aux situations rencontrées.

Principaux résultats

Les résultats font apparaître trois types de scénario que nous ne pouvons détailler ici. Dans le premier cas, le tuteur québécois a un scénario individualisé fortement prescrit institutionnellement. Dans les deux autres cas, les tuteurs français ont mis en œuvre librement un scénario dont

*Intervenant

la seule injonction institutionnelle concerne la dimension collaborative. D'après les documents mis en ligne par les tuteurs français, il est constaté que premier tuteur a un degré de prescription élevé et exhaustif en termes d'attendus et d'échéancier auprès des étudiants alors que le second tuteur a mis à disposition aucun document, explicitant sa démarche lors d'un premier regroupement en présentiel.

Malgré ces différences de scénario, nous constatons des régularités dans le discours des tuteurs concernant deux dimensions :

- La dimension enseignante qui interroge la spécificité de la professionnalité tutorale. Les trois tuteurs ont enseigné en présentiel avant d'exercer l'activité de tuteur à distance. Les modalités tutorales mises en œuvre ainsi que les intentions sont similaires à celle d'un enseignement en présentiel.

Bibliographie

- Aballea, F. (1992). Sur la notion de professionnalité. *Recherche sociale*, 124, 39-49.
- Barbier, J. M. (1996). L'analyse des pratiques: questions conceptuelles. *L'analyse des pratiques professionnelles*, 29-49.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 73-91.
- Depover, C., Quintin, J. J. (2011). Tutorat et modèles de formation à distance. *Perspectives en éducation et formation*, 15-27.
- Deschênes, A. J., Lebel, C. (1994). La conception du support à l'apprentissage dans des activités de formation à distance. *Introduction à la formation à distance*, 3-43.
- Deschênes, A.-J. et D. Paquette (1996). *Cahier d'étude. Programme de formation continue des enseignants*, Centre Romand d'Enseignement à Distance et Télé-université.
- Jorro, A. (2014). Ecrire l'expérience de stage: un enjeu de reconnaissance de la professionnalité émergente. *Recherches & éducations*, (10), 33-47.
- Mathey-Pierre, C., Bourdoncle, R. (1995). Autour du mot "professionnalité". *Recherche et Formation*, 19, 137-148.
- Perez-Roux, T. (2012). Construire une professionnalité enseignante à l'heure des réformes: enjeux de et défis pour la formation. *La professionnalité enseignante. Modalités de construction en formation*, 97-120.

Mots-Clés: professionnalité, tuteur, formation à distance, dialogue

Le travail conjoint chercheur-enseignant : proposer, partager et expérimenter le partage des savoirs

Sylvie Sognos ^{*†} , Cecile Gardies ^{*}

¹, Laurent Faure ^{* ‡}

¹ Education, Formation, Travail et Savoirs (EFTS) – École Nationale de Formation Agronomique - ENFA, Université Toulouse le Mirail - Toulouse II : MA122 – Université de Toulouse II - Maison de la recherche UMR EFTS 5, allées Antonio-Machado F - 31 058 Toulouse Cedex 9 Ecole Nationale de Formation Agronomique UMR EFTS BP 22687 2 route de Narbonne 31 326 Castanet Tolosan cedex, France

Postulant d'un lien intrinsèque entre propositions et savoirs, le travail conjoint entre chercheurs et enseignants peut se dévoiler comme un activateur de processus d'innovation des pratiques d'enseignement et de recherche. Dans une logique d'articulation, le partage du travail peut offrir aux différents acteurs les moyens de s'engager sur de nouvelles voies. Si " la sociologie de l'innovation analyse et définit l'innovation comme un processus complexe qui implique une chaîne d'acteurs, qui s'associent et opèrent dans une perspective de pouvoir " (Labelle, 2015), on peut dire que le caractère itératif dont relève la proposition d'un agir conjoint, peut s'affirmer comme une construction collective en fonction des intérêts particuliers et communs dont les équipes mixtes établissent les conditions de développement. Il paraît cependant " indispensable de penser les relations entre les acteurs du projet et leur façon d'éclairer les conditions de production des savoirs. L'organisation entre les partenaires est déterminante et joue un rôle prépondérant dans les orientations du projet : cela comporte des implications sur la nature du produit, et la nature des savoirs (étant donné que le savoir ne se produit plus dans les mêmes conditions)...C'est un exercice d'échanges et de reconnaissance qui à toutes les étapes du projet révèle le difficile équilibre entre possibles et contraintes " (Labelle, 2015). Or, pour partager le travail et peut-être partager par là-même les savoirs, il semble qu'un certain nombre de contraintes et d'obstacles doivent être levés. Par exemple, la logique de la recherche quand elle est organisée autour d'un projet, c'est-à-dire une organisation structurée vers une finalité, est amenée à déployer des formes et une temporalité différente. De même, les enseignants doivent se départir du poids de la pratique pour accepter au travers de moments parfois longs d'incertitudes, de ne pas percevoir la finalité qu'ils attendent. Il y a dans cette forme de travail partagé, une part créative qui émane d'une architecture des dispositifs mis en place spécifiquement. Ces dispositifs permettent une implication conjointe stratégique pour les acteurs et inscrivent l'action dans une croyance du pouvoir faire et du pouvoir dire. Cette logique opère une programmation et suppose que les chercheurs impliqués anticipent la nature des savoirs produits ou tout du moins qu'ils soient en mesure de les spécifier à chaque étape de la réalisation du projet. Néanmoins c'est l'horizon commun, qui s'accompagne d'actions précises et délimitées dans le temps, qui permet de définir un cadre à l'expérience collective. Le partage du travail entre chercheurs et enseignants peut offrir un espace

*Intervenant

†Auteur correspondant: sylvie.sognos@educagri.fr

‡Auteur correspondant: laurent.faure@educagri.fr

propice aux interactions où la complémentarité des expertises est reconnue pour poser une réflexion partagée sur un objet, l'objet du projet. En cela, nous nous rapprochons du design-based research tel que défini par exemple par Amiel et Reeves en 2008 qui se base sur un processus itératif. Le travail partagé peut offrir un environnement favorable à la co-production de savoirs à partir des valeurs, de la communauté d'intérêts qui se crée, et de l'engagement de chacun, " la pratique de recherche est alors poussée à l'articulation entre production, objets de savoir et relations " (Labelle, 2015), autrement dit, il s'agit de confronter les théories à des situations complexes. Du point de vue des chercheurs, la difficulté réside dans le fait de penser la recherche comme une activité professionnelle " qui engage un dialogue nouveau entre les chercheurs et leurs pratiques d'écriture " (Piponnier, 2015), où la mesure de la distance/proximité par rapport à l'objet tout au long du projet reste de l'ordre du défi. Il nécessite alors un rapport conscient à cette implication, c'est-à-dire de prendre en charge les risques, de définir clairement les objectifs scientifiques, les processus de médiation. On observe " un déplacement de l'implication comme croyance dans l'objet vers la conviction de l'intérêt qu'un processus de création et de conception d'un tel objet offre à la pensée " (Labelle, 2015). Peut-on parler d'hybridation des pratiques qui articule, grâce à l'intelligence collective, production de savoirs et activité de conception, formalisée par une forme de prise en charge épistémologique et une réflexivité sur les pratiques ? Quels sont les enjeux et les périmètres des espaces de médiation des savoirs (Gardiès, 2015) ainsi créés ?

Nous proposons d'ancrer cette réflexion dans deux expérimentations de travail partagé entre enseignants et chercheurs. Une première dans la discipline documentation qui se déploie depuis 5 ans et une seconde dans la discipline agroéquipements qui se développe depuis deux ans, dans l'enseignement agricole. Du point de vue théorique nous éclairerons les questions soulevées en mobilisant les concepts de pratiques d'enseignement, de travail partagé, de savoirs et de médiation. Du point de vue méthodologique, et à partir d'une approche basée sur le design based research, nous présenterons des données recueillies au travers d'un focus group (Sognos, 2015), d'entretiens collectifs (Fauré, 2015) et d'observations du matériel technique, discursif et symbolique qui se construit dans ces environnements (Sognos, Fauré, 2015). Nous discuterons enfin ces résultats en tentant de saisir ce qui fait sens pour les acteurs en s'appuyant sur ces " composites " définies comme "des situations au sein desquelles des individus mobilisent à la fois la signification d'objets matériels et des représentations, réalisent des actions et mettant en œuvre des systèmes de normes ou des règles opératoires " (Babou, Le Marec, 2003).

Regard réflexif : il s'agira de discuter de la pertinence et des enjeux du partage du travail vu comme résultant et débouchant sur des propositions pour partager les savoirs, ceux issus des pratiques d'enseignement et ceux issus des pratiques de recherche. Nous interrogerons particulièrement les contours d'un espace de médiation potentiellement propice à une co-construction de savoirs spécifiques relevant des deux champs.

Mots-Clés: travail conjoint, savoirs, médiation, dispositif

L'expérience étudiante en master recherche : petite histoire d'un déchirement

Zoé Stenger ^{*† 1}

¹ Université Rennes 2, CREAD – Université Rennes 2 - Haute Bretagne : EA3875 – France

Cette communication est l'œuvre d'une étudiante de master recherche impliquée dans cette équipe, attachée à répondre un peu largement à deux questions de ce symposium : " que font les étudiants lorsqu'ils étudient ? Que fait l'institution à ceux qui enseignent et étudient ? ". Ce questionnement prendra la forme d'une auto-analyse à partir de l'expérience réflexive contextualisée, étayée par un journal de terrain, des observations en cours de master, des entretiens comparatifs avec des étudiants, et un recueil de données lors des séances de recherche coopérative sur la pédagogie universitaire au sein du présent projet. Le cadre théorique est celui de la clinique, d'inspiration psychosociologique (Giust-Desprairies, 2004), instrumentée selon une épistémologie du témoignage (Ardoino, 2005).

Il s'agira d'éclairer le problème posé par ce symposium du point de vue particulier des étudiants eux-mêmes, non pas à propos des étudiants mais par des étudiants (ou plus exactement une étudiante).

Le principal élément d'interrogation constitue ce qu'on pourrait nommer " la petite histoire d'un déchirement " : entre fascination, enrichissement, questionnement, émancipation d'un côté, et souffrance, pleurs, anxiété et exaspération de l'autre. L'expérience vive d'un conflit interne provoqué par la pratique universitaire, tant du point de vue de la pédagogie que des objectifs parfois opaques, conduit à la fois à un désir ardent de poursuivre et à une envie forte de fuir. Ce sont les conditions de cette contradiction que nous nous efforcerons d'élucider.

Nous formulerons un premier constat, selon lequel un grand nombre d'étudiants ne savent pas très bien pourquoi ils étudient. Plutôt que d'y reconnaître un obstacle, nous ferons l'hypothèse qu'il y a là l'occasion d'expérimentations nombreuses, porteuses de sens et de créativité possible : comment apprendre à " jouer le jeu " du système universitaire, avec ses codes, ses normes, sa discipline, de sorte à produire quelque chose de bon pour soi ?

Ceci nous conduira à un second constat, celui du devenir trouble de l'expérience : plus nous parvenons à satisfaire les attentes universitaires, moins nous éprouvons notre capacité de créativité, de critique, d'enthousiasme. Et plus particulièrement, empruntant la voie de la recherche, nous éloignant des perspectives immédiates de professionnalisation caractéristiques d'autres formations, nous éprouvons la terrible anxiété d'un changement de mode de vie et de pensée, et avec lui l'apparition d'une nouvelle vulnérabilité à laquelle le corps professoral semble indifférent, et qui ne fait l'objet d'aucun accompagnement. Ceci nous conduira à interroger le problème de la rencontre professeurs-étudiants tout au long d'un parcours d'étude et, au-delà de l'évidente transmission magistrale des connaissances, de ses impensés.

Regard réflexif sur la question de recherche : nous nous demanderons : quels processus et

*Intervenant

†Auteur correspondant: zstenger8@gmail.com

facteurs nous ont conduites à nous poser ces questions du déchirement et des conditions de créativité dans l'étude ? Pour qui ces questions sont-elles pertinentes, étudiants ou enseignants ? A quels enjeux, au sein de l'expérience universitaire, sont-elles liées ?

Ardoino, J. (2005). Vérité, preuves et témoignage, fragments. [en ligne] consulté le 8 janvier 2016. <http://www.barbier-rd.nom.fr/temoignaArdoino2.pdf>

Ardoino, J. (2005). Motivations. [en ligne] consulté le 8 janvier 2016. <http://jacques.ardoino.perso.sfr.fr/pdf/mo>

Gaulejac de V., Giust-Desprairies F., Massa A. (2013). La recherche clinique en sciences sociales. Toulouse : Erès.

Giust-Desprairies F. (2004). Le désir de penser. Construction d'un savoir clinique. Paris : Téraèdre.

De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*. 172, 5-13.

Loiola, F. A. & Romainville, M. (2008). La recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Où en sommes-nous ? *Revue des sciences de l'éducation*. 34(3), 529-535.

Rancière, J. (1987). Le maître ignorant. Paris : Fayard.

Mots-Clés: pédagogie universitaire, coopération, expérience étudiante, sens des études

Du sentiment d'efficacité personnelle au sentiment de compétence des enseignants de collège en France

Sandra Safourcade ^{*† 1}

¹ Centre de Recherche sur l'Education, les apprentissages et la didactique (CREAD) – Université de Bretagne Occidentale (UBO), Université de Rennes II - Haute Bretagne : EA3875, PRES Université Européenne de Bretagne (UEB), Ecole supérieure du professorat et de l'éducation – 153 av St Malo. CS 54310. 35043 RENNES CEDEX, France

I. Le sentiment d'efficacité personnelle

Le jugement, le développement personnel occupent une place de choix dans les recherches en sciences humaines et sociales visant l'étude des pratiques professionnelles et de leurs transformations. Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) ou efficacité personnelle perçue " concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités " (Bandura, 2002, p.12). Inscrit dans le paradigme socio cognitif qui " accorde un rôle central aux processus cognitifs, vicariants, autorégulateurs et autoréflexifs dans l'adaptation et le changement humains " (Carré, 2004, p. 18), ces derniers mettent en avant le rôle du sujet social dans l'action. Bandura (2002) pose le modèle triadique de causalité réciproque décrivant le fonctionnement humain comme le résultat d'interactions dynamiques entre l'environnement ou le contexte, les facteurs internes à l'individu et ses comportements.

L'intérêt du concept d'auto efficacité est sa valeur prédictive sur le comportement, la pensée et l'affect des individus dans les situations à venir. Lorsqu'un individu décide d'entreprendre une action, ce dernier a besoin en amont d'espérer que cette dernière va fonctionner. " Pour entreprendre une action, il faut croire que cette action sera efficace, ce qui implique non seulement que cette action est efficace en général, mais également que je suis capable de l'accomplir " (De Almeida, Carapato, & Petot, 2004, p.138). Le problème réside alors dans l'évaluation de cette efficacité. Quels sont les indicateurs qui peuvent amener l'individu à penser que son action est efficace ?

Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants

Selon Bandura (2002), les croyances d'efficacité des enseignants ont un double enjeu. " Les croyances des enseignants en leur efficacité pédagogique déterminent partiellement leur façon de structurer les activités scolaires et façonnent les évaluations que font les élèves de leurs propres capacités intellectuelles. " (p.363). La mesure du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants ne peut reposer sur la mesure à items uniques, trop généralistes et donnant peu d'informations spécifiques. En effet " le sentiment d'efficacité pédagogique des enseignants n'est pas uniforme dans les différentes matières " (ibid). Un niveau d'efficacité perçue élevé dans une matière n'implique pas le même niveau dans une autre matière d'où l'importance lors de la mesure de ces croyances, de mesurer les champs de connaissance spécifiques.

*Intervenant

†Auteur correspondant: sandra.safourcade@univ-rennes2.fr

II. Vers la construction d'un sentiment de compétence

Le sentiment de compétence

Le sentiment de compétence s'appuie sur le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2002) en marquant sa différence quant à la place et au rôle du contexte. L'efficacité personnelle perçue aborde la notion d'efficacité dont les indicateurs sont prélevés dans le contexte par les acteurs. Selon Carré&Caspar (2011), " l'efficacité n'existe pas en soi mais est déterminée entre autre par le contexte " (p.240). Le sentiment de compétence relève plutôt d'une stratégie de l'individu à mobiliser des ressources internes et externes faisant ainsi appel à des capacités cognitives et métacognitives. Ces ressources sont issues du contexte ou de facteurs internes à l'individu. D'un processus inscrit dans l'action en contexte, nous évoluons vers un processus " sous jacent à l'action " (ibid) Il établit le passage d'une logique de tactique à une logique de stratégie lors duquel les notions d'efficacité, de rationalité et d'objectifs évoluent vers les notions de complexité, de globalité, d'écologie et de compétence.

III. Du sentiment d'efficacité personnelle au sentiment de compétence des enseignants de collège

Dans le cadre de plusieurs enquêtes menées auprès d'enseignants de collège (Safourcade, 2009,2012 ; Safourcade&Piquée,2012 ; Safourcade&Dubouix,2015) nous avons mesuré l'évolution des perceptions des enseignants lorsque leurs pratiques étaient rattachées à des logiques d'activités puis à des logiques de compétences. Ces résultats mettent en avant l'influence du contexte dans l'évolution des perceptions des enseignants. L'évolution d'une professionnalité centrée sur les compétences influence les processus socio cognitifs inhérents à l'action. Les enseignants ne prélèvent plus dans le contexte des indicateurs d'efficacité mais effectuent une lecture du contexte via les ressources internes et externes potentiellement disponibles.

IV. Retour réflexif des travaux menés dans le cadre de l'étude de processus socio cognitifs

Ces travaux souhaitent faire évoluer la compréhension des pratiques d'enseignement par la recherche de concepts issus de la socio cognition. Ils questionnent la place de l'auto et du jugement personnel. Ils souhaitent dépasser le cadre de la recherche d'indicateurs d'efficacité externes en éducation. Ils s'inscrivent dans la lignée des travaux relatifs à la description, l'analyse, l'explication et la compréhension des processus d'enseignement apprentissage contextualisés. Ils recherchent des structures et des processus mis à l'œuvre au sein de la pratique et visent la compréhension d'un cadre organisateur et intégrateur de la pratique.

Elements bibliographiques

Bandura, A.(2002). Autoefficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Bruxelles : De Boeck.

Carré, P.&Caspar, P.(2011). Traité des sciences et techniques de la formation. Paris : Dunod.

De Almeida Carapato, E. & Petot, J-M. (2004). L'intérêt clinique du concept d'efficacité personnelle. Savoirs, Hors série, 135-145.

Roegiers, X., (2000). Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. Bruxelles, De Boeck.

Mots-Clés: Sentiment d'efficacité personnelle, sentiment de compétence, enseignants de collège

Regards croisés d'étudiants et d'enseignants sur la formation des instituteurs préscolaires : à quelles dimensions du métier d'enseignant semble-t-elle préparer les étudiants ?

Anne-Julie Salamon ^{*†} , Anne Kinet ^{*‡} , Jean-Marc Vifquin ^{*§} ¹

¹ Haute Ecole Louvain en Hainaut (HELHa) – Belgique

Ces dernières années, de nombreuses recherches (De Stercke, Temperman et De Lièvre, 2014 ; Van Nieuwenhoven et Doidinho Vicoso, 2015 ; Labeeu, 2013) ont mis en évidence les difficultés de transition entre la formation initiale et l'insertion professionnelle des enseignants amenant un grand nombre d'entre eux à quitter le métier. Un taux de sortie de 40 % (avant 5 ans) a été confirmé par la récente étude menée par Delvaux et ses collaborateurs (2013).

Selon Devos (2016), trois facteurs peuvent rendre cette insertion difficile : les conditions de travail plus difficiles que ce que les nouveaux enseignants imaginaient, les difficultés quotidiennes qui déstabilisent leurs idéaux et, dans certains cas, le manque de soutien de la direction et des nouveaux collègues. Faut-il attendre que le nouvel enseignant soit confronté à cette réalité du métier ou ne serait-il pas préférable, en formation initiale, de davantage préparer les futurs diplômés à l'insertion professionnelle ? Quelles sont les interventions (cours, stage, ateliers,...), inscrites dans le programme, qui soutiendraient l'insertion dans le métier ?

Afin d'identifier les actions jugées pertinentes et les manques dans le programme, des étudiants et des formateurs, des trois années de formation en section préscolaire en Belgique francophone, ont été interrogés par questionnaire et par le biais de focus groups. Notre questionnement porte sur l'adéquation perçue, par les différents acteurs, des dispositifs pédagogiques, formels et informels mis en œuvre en formation initiale pour soutenir l'insertion professionnelle des débutants.

Une première analyse des résultats sera présentée ainsi qu'une discussion mettant en évidence les points de convergence et de divergence entre les avis des étudiants et ceux des formateurs, sur les différentes dimensions du profil professionnel d'un instituteur préscolaire. A la lumière de ces discussions, des perspectives d'actions en formation initiale et continuée seront abordées. Parmi celles-ci, l'organisation d'un module spécifique pour préparer les étudiants aux questions des familles précarisées.

Regard réflexif

En quoi notre questionnement auprès des acteurs sur l'adéquation entre les dispositifs pédagogiques mis en place en formation initiale et l'insertion professionnelle est-il pertinent ? Sont-ils bien placés pour identifier les ressources et les manques ? De par les pratiques de stage, ils sont déjà plongés en cours de formation dans la complexité du métier et rencontrent déjà les diffi-

*Intervenant

†Auteur correspondant: anne-julie.salamon@henallux.be

‡Auteur correspondant: anne.kinet@henallux.be

§Auteur correspondant: jean-marc.vifquin@helha.be

cultés qui seront encore accentuées à l'entrée dans le métier. Ce symposium cible la préparation à l'insertion dans la mesure où les recherches sur les difficultés identifiées par les novices ont déjà fait l'objet de plus larges investigations.

Références

Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S. et Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché de travail, *Cahiers du Girsef*, 92, p.1-156.

De Stercke, J., Temperman, G. et De Lièvre, B. (2014). Analyse quantitative de l'intention de persister des professeurs entrants : une approche prospective de la persévérance précoce en enseignement. *Formation et profession*, 22 (2), p. 1-12. [En ligne] <http://formation-profession.org/files/numeros/8>

Devos, C. (2016). L'importance de l'identité enseignante et la réaction aux difficultés lors de l'entrée dans la profession. Dans C. Van Nieuwenhoven et M. Cividini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant : Préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (p.37-48). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

Labeau, M. (2013). Premiers mois en classe du primaire. *Éducation & Formation*, e299, p. 98-107.

Van Nieuwenhoven, C. et Doidinho-Vicoso, M-H. (2015). Quel regard les enseignants novices portent-ils sur leurs difficultés et sur les apports d'un dispositif de co-développement? Dans J-F. Cohen et L. Bélair. *Evaluation et autoévaluation : quels espaces de formation ?* (p. 241-258). Bruxelles : De Boeck.

Mots-Clés: formation initiale– instituteurs préscolaires – préparation à insertion professionnelle, formation initiale

L'établissement formateur. Contenus de formation et réseaux de mobilisation.

Consuelo Sancho Sora * ¹

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

Le processus de décentralisation entamé dans les années quatre-vingt et la Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, dite loi Jospin, ont donné à l'établissement scolaire une place centrale dans le système éducatif français. A partir des années quatre-vingt les politiques ministérielles ainsi que l'Institution Scolaire vont miser sur ce nouvel acteur institutionnel pour atteindre l'objectif de réussite pour tous que l'école s'est fixé, en permettant notamment aux établissements d'adapter les objectifs nationaux aux problématiques et besoins locaux.

Ce rôle prépondérant qui est désormais accordé à l'EPLE, établissement public d'enseignement, "où l'on sait pouvoir trouver des solutions"[1] pour répondre à l'injonction de réussite pour tous, induira l'apparition de nouvelles modalités de formation continue centrées sur la nécessité de développer et de transformer les pratiques professionnelles dans le cadre du travail. Ce type de décision peut s'appuyer sur des travaux comme ceux de Lise Demailly (1999) qui montrent le caractère peu formatif des formations académiques descendantes, qui fonctionnent par regroupement d'enseignants, souvent d'une même discipline, dans un établissement où ils n'exercent pas. En revanche la mise en œuvre de contenus de formation, en liaison avec le milieu de travail et avec les problèmes réels, par des collègues qui réfléchissent et agissent collectivement dans un établissement qui est le leur, produirait des effets plus persistants. Dans ce contexte-là l'établissement scolaire devient le lieu " idéal " de formation où peuvent se développer des savoirs et des apprentissages pertinents pour lutter contre l'échec scolaire à travers le développement professionnel des enseignants.

Mais l'établissement scolaire est traversé par d'autres logiques (conflits catégoriels, problèmes statutaires, identités professionnelles, stratégies de management, élaboration de curriculums locaux) qui peuvent interférer avec les projets formatifs et les contenus de formation et introduire d'autres difficultés. C'est donc la question du lieu " idéal " que nous allons interroger dans cette proposition de communication qui s'inscrit dans le cadre d'une thèse en cours. Nous nous intéressons à 3 établissements scolaires, essentiellement des collèges dans lesquels nous enquêtons, en réfléchissant dans le cadre de modèles sociologiques comme la sociologie de la mobilisation et la sociologie de la traduction (Dubet, Cousin, Guillemet, 1989), (Derouet et Dutercq, 1997), (Akrich, Callon, Latour, 2006). Il s'agit de comprendre comment se construit la mobilisation de l'équipe éducative d'un établissement, et d'éprouver l'hypothèse que nous faisons selon laquelle les contenus de formation, la nature des projets formatifs et leurs effets sont conditionnés par la façon dont les acteurs et les réseaux de mobilisation locaux les mettent en œuvre. Notre enquête, de nature essentiellement qualitative, procède par une observation ethnographique du terrain et des entretiens avec tous les partenaires de la formation.

A travers cette communication, nous nous proposons de faire l'exposé à caractère monographique

*Intervenant

d'une action de formation menée dans un collège classé ZEP en zone rurale, en Picardie. Il s'agit d'une formation à l'empathie relationnelle, à destination de l'ensemble du personnel enseignant et éducatif du collège, ayant pour objectif d'améliorer le climat de la vie scolaire au sein de l'établissement et d'agir également sur les conditions de travail dans les classes. Cette formation, qui nous a été présentée comme une formation-action de grande envergure, qui s'est étalée sur une année scolaire, a été conduite par un chercheur et deux de ses étudiants. Pendant notre période d'observation dans l'établissement nous avons interviewé différents membres de l'administration du collège et de l'équipe éducative au sujet de la formation. Nous avons recueilli en tout treize entretiens de personnes volontaires, en faisant en sorte que l'ensemble du personnel de l'établissement soit représenté.

Les premiers résultats confirment l'idée que les contenus de formation ne sont pas indépendants des conditions de mise en œuvre locale ; et, sous réserve que le reste de notre recherche corrobore ceci, ils montrent la réciprocité entre la teneur de la formation et la nature des réseaux qui la mettent en place en faisant apparaître un type d'établissement formateur que nous appellerons " l'établissement dissident ". Cette dissidence s'est traduite par un décrochage progressif des enseignants de la formation, par un désintéressement, voire une désillusion, perceptibles dans des propos convergents qui remettent en cause la nature, la légitimité et l'efficacité de cette formation.

Question de recherche:

L'institution se pose des questions sur l'efficacité de la Formation Continue, la recherche tente d'en montrer les présupposés et les impensés et de poser des questions préalables sur ses conditions de possibilité.

Bibliographie :

Akrich, M., Callon, M., Latour, B. (2006). Sociologie de la traduction : textes fondateurs. Paris, Presses des Mines de Paris.

Cauterman, M.M., Demailly L., Bliez-Sullerot, N., Suffys S. (1999). La formation continue des enseignants est-elle utile? Paris : PUF.

Derouet, J-L., Dutercq, Y. (1997). L'établissement scolaire. Autonomie locale et service public. Paris : ESF, INRP.

Dubet, F., Cousin, O., Guillemet, J-P. (1989). Mobilisation des établissements et performances scolaires : le cas des collèges. Revue française de sociologie, vol. 30, n°2.

L'EPLÉ et ses missions. Rapport n°2006-100 fait par L'Inspection générale, 2006.

Mots-Clés: Etablissement d'enseignement, Formation Continue, Organisation apprenante, Théorie de l'acteur, réseau.

Lire, comprendre et enseigner la diversité

Marion Sauvaire * ¹

¹ Centre de Recherche International sur la Formation et la Profession Enseignantes (CRIFPE) – Canada

Résumé

Dans un contexte social et éducatif marqué par l’effacement des métarécits identitaires, par la prolifération médiatique de discours contradictoires, par l’intensification des migrations, quels sujets entendons-nous former? Cette question qui déborde largement notre domaine de recherche, la didactique du français, pourrait interpeler divers acteurs éducatifs et appelle des approches pluridisciplinaires. La perspective herméneutique que nous avons retenue valorise le rôle de l’interprétation comme mode d’intelligibilité de l’expérience humaine. Elle remet en cause la possibilité d’une connaissance immédiate, totalisante et permanente du sujet et de sa situation historique, sociale, linguistique. Elle a pour conséquence le dépassement de la question de l’altérité culturelle, trop souvent posée selon les termes descriptifs d’une différenciation entre des formes d’expression. Elle invite à problématiser la question de la diversité à l’école en tant que processus de compréhension intersubjective – comment les sujets, enseignant et élèves, individuels et collectifs, interprètent-ils leur rapport à eux-mêmes, à autrui et au monde?

Cette communication présentera les principaux résultats d’une recherche qualitative menée sur l’enseignement de la lecture littéraire au lycée (en France) et au cégep (au Québec). En didactique du français langue première, et plus spécifiquement en didactique de la littérature, la diversité des connaissances, des pratiques, des normes et des valeurs convoquées pour lire et comprendre les œuvres intégrales est plus souvent rapportée aux caractéristiques des textes lus (aux objets à interpréter) qu’aux lectures qui en sont faites par les élèves (aux sujets interprétants) (Schneuwly, 2009). Dans la continuité de plusieurs recherches francophones récentes qui se sont attachées à rendre compte de l’activité de ” sujets lecteurs ” scolaires (Mazauric, Fourtanier et Langlade, 2011; Rouxel et Langlade, 2004) notre objectif de recherche consistait à mieux comprendre comment des élèves de 16 à 18 ans parviennent à produire diverses interprétations d’un texte étudié en classe.

Nous appelons ” diversité interprétative ” la production de plusieurs interprétations concomitantes et successives par des élèves en interaction. Nous postulons, premièrement, que cette diversité interprétative reposait non seulement sur la diversité des sujets lecteurs, mais aussi sur la multiplicité et la mutabilité propre à chaque lecteur, et, deuxièmement, qu’elle pouvait faire l’objet d’une mise à distance réflexive par les élèves. En effet, notre cadre théorique est largement tributaire de l’herméneutique contemporaine de Paul Ricœur, qui voit dans la compréhension des textes littéraires une médiation privilégiée de la compréhension de soi (1986, 1990). La notion d’identité narrative (1985), empruntée à Ricœur et transposée dans le cadre de l’enseignement de la littérature, nous a conduit à assumer les limites de la compréhension de soi-même comme sujet lecteur divers. Selon nous, l’élaboration et la confrontation de diverses interprétations du texte littéraire par les élèves est une médiation possible de la compréhension de la diversité des sujets engagés dans un projet interprétatif commun, mais cette compréhension est nécessairement fragmentaire, transitoire et critique.

*Intervenant

La méthodologie retenue est qualitative. Une séquence didactique axée sur la lecture d'une nouvelle fantastique contemporaine québécoise a été mise en œuvre dans deux classes, l'une en France et l'autre au Québec. Une "étude multi-cas" et "multi-sites" (Miles et Huberman, 2003) nous permis d'analyser en profondeur sept "parcours de lecteurs" d'élèves, après avoir collecté de nombreuses données qualitatives par le biais d'observations et d'enregistrement de cours, de plusieurs types de textes d'élèves, d'entretiens d'explicitation avec des élèves et d'entretien semi-dirigés avec les enseignants.

Nous analyserons plus particulièrement la diversité des ressources subjectives mobilisées par les lecteurs, telles qu'elles apparaissent dans leurs écrits. L'analyse de contenu tend à montrer que la compréhension ne repose pas uniquement sur des capacités cognitives et des connaissances disciplinaires, mais aussi sur la mise en œuvre de diverses ressources subjectives, notamment les appartenances sociales et culturelles, les valeurs et les croyances, les expériences psycho-affectives. Cette diversité de ressources joue un rôle significatif dans la production et la validation de diverses interprétations du texte par les élèves. L'interprétation des résultats soulignera les transformations du parcours interprétatif des élèves tout au long de la séquence didactique expérimentée. Plus spécifiquement, nous analyserons la mise à distance critique de leurs interprétations par les élèves et le rôle de l'intersubjectivité, notamment lors des débats interprétatifs, sur la compréhension réflexive et mutuelle des lecteurs.

Finalement, nous rejoindrons la thématique générale du congrès en soulignant deux tensions fécondes ayant influencé la formulation des questions de recherche dans le cadre particulier d'une cotutelle internationale de thèse. Une première tension réside dans la difficulté à préserver la cohérence théorique d'une recherche ancrée dès ses prémisses dans deux domaines disciplinaires (la didactique du français et les lettres modernes) et empruntant délibérément des concepts à d'autres disciplines de référence (la philosophie herméneutique, l'anthropologie culturelle). La seconde tension réside dans la dimension binationale de la collecte des données qualitatives, qui, si elle nous offre des possibilités accrues de validation théorique, ne devrait pas nous conduire à verser dans le comparatisme culturel.

Références bibliographiques

Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. et Langlade, G. (dir.) (2011). Le texte du lecteur. Bruxelles : Peter Lang.

Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). Analyse des données qualitatives (M. Hlady Rispal trad.), Bruxelles : De Boeck. (Ouvrage original publié en 1994 sous le titre *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook*. Londres et New Delhi : Sage).

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris : Seuil, Points.

Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action II, Essais d'herméneutique*. Paris : Seuil, Points.

Ricœur, P. (1985). *Temps et Récit III, Le temps raconté*. Paris : Seuil, Points.

Rouxel, A. et Langlade, G. (dir) (2004). *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.

Schneuwly, B. (2009). "Socioculturel" : de l'utilité d'un terme polysémique pour redécouvrir des couches fondatrices de la didactique du français et pour esquisser des chantiers de recherche indispensables. Dans B. Daunay, I. Delcambre et Y. Reuter (dir.), *Didactique du français. Le socioculturel en question* (p. 69-82). Villeneuve-D'Ascq, France : Presses de l'Université du

Septentrion.

Mots-Clés: didactique du français, herméneutique, lecture littéraire, diversité, littérature

La révision différée des écrits en 6ème année primaire : analyse des transformations et effets de la co-régulation

Patricia Schillings ^{*† 1}, Aline Tilman

¹ Université de Liège (ULg) – Belgique

” Un certain nombre d’approches pédagogiques mettent en évidence l’importance des interactions entre élèves comme un des facteurs clé de l’apprentissage ” (Lehraus, 2010, p. 17). Ces interactions collaboratives joueraient, selon Vygotsky (1978, cité par Lehraus, 2010), un rôle primordial dans ” le développement de potentialités cognitives chez l’enfant ”. De plus, selon Allal, Rouiller, Saada-Robert, & Wegmuller (1999, p.66), ” il existe une grande variation interindividuelle des compétences de révision textuelle entre les élèves. ” Ainsi, pourquoi ne pas tenter de mettre en place, au sein des classes, ” des modalités d’interaction entre pairs qui favoriseraient l’explication des démarches de révision propres à chacun en vue de viser l’intériorisation progressive de ces nouvelles stratégies ” (ibid.). C’est dans cette optique, où le pair peut être vu comme une ressource sociale à considérer dans le travail de révision textuelle, que s’inscrit cette étude. Cette étude s’attache à décrire et à observer l’effet de différents types de régulations en situation de révision textuelle. Ces régulations qui alternent des phases de révision individuelles et conjointes des textes sont envisagées en tant que leviers susceptibles d’aider les élèves à prendre en compte différents paramètres de la tâche. Une analyse qualitative des processus autorégulateurs chez l’apprenant suscités par le pair en situation de classe sera menée afin d’appréhender l’effet de régulation et de les comparer.

D’un point de vue méthodologique, trois classes de 6e année primaire géographiquement proches et accueillant des élèves au statut socio-économique et scolaire assez semblable ont ainsi été sélectionnées sur base de leur réponse positive. Au sein de ces classes, une dyade a été choisie pour être filmée et enregistrée.

Chaque enseignant a pu recevoir un dossier méthodologique au sein duquel un scénario pédagogique a été prévu. Ce dernier propose :

- une activité préalable ciblée sur les habiletés coopératives lors de la révision écrite ayant pour objectif de : constituer les dyades, préparer et entraîner les élèves à la révision conjointe, initier les enseignants à un canevas ” imposé ”, me préparer aux activités d’enregistrement et de codage. Cette activité est menée dans les trois classes au mois de décembre.
- l’activité d’expérimentation, prévue au mois de janvier, se déclinant en quatre phases : la préparation, la production écrite individuelle, la révision (individuelle et conjointe) et la production finale.

Les activités prévues s’inscrivent dans une approche ” ouverte ” (Lehraus, 2010, p.133), c’est-à-dire qu’elles reposent sur un scénario initialement prévu tout en laissant une marge de manœuvre

*Intervenant

†Auteur correspondant: patricia.schillings@ulg.ac.be

aux enseignants en fonction de leurs pratiques et habitudes professionnelles. Des entretiens avec les enseignants sont réalisés tout au long de la recherche.

Trois questions de recherche sont posées :

- Quels rapports peut-on effectuer entre les révisions textuelles individuelles (processus autorégulateurs) et les révisions résultant d'échanges avec le pair (régulations interactives) ? (Allal, 2015)
- Sur base des enregistrements des trois dyades, quel type d'interventions du pair mène à des transformations textuelles, synonymes d'autorégulation de l'apprenant ?
- " Comparativement, d'une classe à l'autre, de quelle manière les textes produits et révisés par les élèves reflètent-ils des régulations liées aux interventions collectives de l'enseignant et aux outils créés/proposés ? " (Allal, 2015, p.4)

Recul critique

Ces questions de recherche revêtent des enjeux importants pour la formation initiale et continue des enseignants car elles esquissent des pistes de réponse au phénomène de production des inégalités d'apprentissage scolaires décrites par des auteurs tels que Bautier et Goigoux (2004). L'activité de révision favorise en effet le développement chez tous les élèves d'une posture seconde les amenant à considérer l'écriture non seulement comme un outil de communication mais aussi comme un objet d'étude.

Allal, L. (2015). Le rôle de la co-régulation dans des activités de production textuelle (en ligne) Lettrure, 3, 1-14. ABLF Asbl. Disponible sur : <http://www.ablf.be/lettrure/lettrure-3/le-role-de-la-co-regulation-dans-des-activites-de-production-textuelle>.

Allal, L., Rouiller, Y., Saada-Robert, M., & Wegmuller, E. (1999). Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle. *Revue française de pédagogie*, 126, 53-69. doi : 10.3406/rfp.1999.1094

Bautier, E., Goigoux R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.

Lehraus, K. (2010). Développer les interactions entre élèves en situation d'apprentissage coopératif: conception et observation d'un dispositif d'apprentissage coopératif en expression écrite en deuxième année primaire (Thèse de doctorat en pédagogie non publiée). Université de Genève, Genève, Suisse.

Mots-Clés: autorégulation, interactions, révision textuelle

L'enseignement de la compréhension en lecture en FWB : l'éclairage des données de l'enquête internationale en lecture menée en 4e primaire (Pirls, 2011)

Patricia Schillings ^{*† 1}, Geneviève Hindryckx ^{*}

¹, Virginie Dupont ^{*}

1

¹ Service d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement (aSPe) – Université de Liège, Belgique

En avril 2011, un échantillon de 3 916 élèves de 4e année primaire de la Fédération Wallonie Bruxelles ont participé à l'enquête PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study - Programme international sur le développement des compétences en lecture). Cette étude, menée par l'Association internationale pour l'Évaluation du Rendement scolaire (I.E.A[1]), a pour but d'évaluer les compétences en lecture des élèves à un même moment de leur scolarisation, à travers un ensemble de pays. Au total, 58 systèmes éducatifs ont pris part à ce cycle d'évaluation. Dans le cadre de référence élaboré par les concepteurs de l'étude PIRLS[2], la littératie, qui est le principal objet d'étude est définie comme " la capacité de comprendre et d'utiliser les formes du langage écrit requises par la société ou valorisées par l'individu ". Depuis 2006, cette définition de la lecture a été élargie de manière à intégrer l'importance de la diversité des expériences de lecture que l'élève peut vivre, que ce soit à l'école ou dans sa vie quotidienne. Ceux-ci lisent en effet pour apprendre, pour prendre part à une communauté de lecteurs à l'école ou dans leur vie quotidienne, ou pour se divertir. Cette définition envisage la lecture comme un processus actif et interactionnel (Alexander & Jetton, 2000 ; Anderson & Pearson, 1984 ; Chall, 1983 ; Ruddell & Unrau, 2004 ; Walter, 1999).

L'analyse du cadre conceptuel de cette enquête envisage la lecture en 4e année primaire comme une compétence en construction définie par la maîtrise progressive de quatre processus de compréhension à mobiliser en fonction d'objectifs de lecture différents et face à des textes d'envergures. L'évaluation des compétences de lecture repose donc sur la maîtrise de quatre processus de compréhension évalués à la fois sur des textes à visée informative et à visée littéraire. Ces quatre processus (retrouver et prélever des informations explicites ; faire des inférences simples ; interpréter et intégrer des idées et des informations et examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels) sont à mobiliser en fonction de deux objectifs de lecture différents : lire pour l'expérience littéraire et lire pour acquérir et utiliser de l'information.

L'un des objectifs de cette étude est d'évaluer le produit de la lecture pour déterminer le niveau de compétences en lecture des élèves. Plus largement, l'étude vise également à appréhender de la manière la plus fine et la plus complète possible les éléments des contextes culturels, socio-

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: patricia.schillings@ulg.ac.be

conomiques, pédagogiques, familiaux et individuels pouvant être liés aux performances observées entre les pays et au sein des pays. C'est pourquoi l'étude PIRLS recueille des informations sur les écoles, les classes et les contextes éducatifs par le biais de questionnaires adressés aux différents acteurs du monde scolaire : élèves, parents, enseignants et directeurs. Envisagés comme des leviers potentiels pour améliorer les compétences des élèves, ces éléments d'information permettent d'aller bien au-delà des traditionnels classements internationaux peu intéressants pour les professionnels de terrain.

Pour tenter de cerner les facteurs agissant sur l'efficacité du système scolaire, les résultats des élèves sont dès lors mis en lien avec les caractéristiques des programmes, des pratiques d'enseignement, de l'environnement scolaire et familial des élèves scolarisés dans les différents pays participants. L'importante variation constatée notamment à travers les pays membres de l'Océanie et/ou de l'Union européenne conduit à examiner les différences de pratiques d'enseignement, et à tirer profit de ces données comparatives pour améliorer le niveau de compétences des élèves au sein de chaque système. Notre présentation visera à examiner les pratiques pédagogiques liées à la lecture en FWB, à la lumière de celles observées dans les pays qui apparaissent les plus performants au regard des résultats obtenus à l'étude PIRLS.

Les résultats de nos analyses montrent en effet que comparativement aux élèves testés dans les pays de référence (sous-ensemble de pays comparables à la FWB), les performances de nos élèves apparaissent parmi les plus faibles. La FWB est en effet en queue de peloton, aux côtés de la Roumanie, de la Norvège et de l'Espagne, trois pays dont les résultats globaux ne diffèrent pas significativement du nôtre. Parmi les pays qui obtiennent les performances moyennes les plus élevées, on retrouve la Finlande, l'Irlande du Nord, les États-Unis, le Danemark, le Canada (Ontario), l'Angleterre et l'Irlande. On peut donc s'interroger quant aux pratiques mobilisées par les enseignants dans ces différents systèmes éducatifs. Grâce aux données recueillies auprès des enseignants et des élèves, différents angles d'approches sont possibles pour analyser les pratiques de classe en matière de lecture : les compétences visées par les activités de lecture, l'année scolaire à partir de laquelle les différentes compétences deviennent prioritaires, l'enseignement explicite des stratégies de lecture mais également la mise en place de pratiques transactionnelles. Basées sur le concept de lecture transactionnelle développé par Rosenblatt (1978), ces pratiques reconnaissent l'importance de l'activité dynamique, personnelle et unique du lecteur et visent à développer des processus de lecture basés sur la mobilisation des attentes, des sentiments ou des souvenirs que lui suggère le texte. Combinées à des activités d'enseignement explicite de la compréhension (Hébert, 2003 ; Hébert & Lafontaine, 2013 ; Schillings & Baye, 2013), ces pratiques transactionnelles constituent un élément essentiel dans l'apprentissage de l'interprétation. Si l'on veut tendre vers la régulation du système, il semble donc primordial d'étudier conjointement les performances obtenues par nos élèves et les pratiques scolaires en matière de lecture en quatrième année primaire.

L'étude est dirigée par le Centre de coordination internationale de PIRLS et TIMSS (Boston College, co-directeurs M. Martin et I. Mullis). Le consortium inclut également le secrétariat de l'IEA (Amsterdam), le DPC (Data Processing Center, Hambourg), la NFER (National Foundation for Educational Research, Angleterre), Statistics Canada, et ETS (Educational Testing Service, USA).

Mullis, Martin, Kennedy, Trong & Sainsbury (2009). PIRLS 2011 Assessment Framework. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education. Boston College.

Titre du symposium dans lequel s'insère la communication: Les pratiques d'enseignement ef-

ficaces et la réflexivité en question

Mots-Clés: Pratiques pédagogiques efficaces, enseignement de la lecture, enquête PIRLS

Le rôle de la littérature dans les livres de lectures de l'école obligatoire : comparaisons en Suisse alémanique et Suisse romande

Bernard Schneuwly * ¹, Christophe Ronveaux *

2,3

¹ GRAFE, Université de Genève – Suisse

² Université de Genève (FAPSE) – 40, bvd du Pont d'Arve 1211 Genève, Suisse

³ GRAFE – Suisse

Comme le dit pertinemment le grand spécialiste de la comparaison des littératures francophones et germanophones (Minder, 1992), les livres de lecture sont des outils essentiels de la transmission de la culture d'une génération à l'autre. Leur analyse comparative constitue dès lors une voie pour décrire quelle culture littéraire est transmise et, ce faisant, quel rapport à la littérature et plus généralement à la langue est construit durant la scolarité obligatoire.

La présente étude exploite une base de données comprenant les livres de lecture obligatoires (en Suisse, les cantons imposent en grande partie les moyens d'enseignement) de 3 cantons suisses romands et de 3 cantons suisses alémaniques, utilisés entre 1870 et 1990 dans des classes pour des élèves de 10 à 15 ans dans les degrés appelés "intermédiaire" (ou "moyen") et "supérieur". A partir d'un choix ciblé de livres retenus dans cette base selon des critères de représentativité des degrés scolaires et des périodes (avant 1900, entre deux guerres, après les réformes des années 1970) - une vingtaine pour chaque région -, nous analyserons quelle place y occupe la littérature (définie comme corpus de textes communément reconnus comme tels) et le type de littérature proposé. L'analyse se fera à partir des tables des matières : tous les titres et auteurs sont répertoriés dans des fichiers Excel, avec des caractéristiques pour tous les auteurs (date de naissance, nationalité) et une catégorisation des textes en genres et par leur longueur.

L'hypothèse que nous allons vérifier : le rôle de la littérature est prépondérant en Suisse romande, marginal en Suisse allemande durant les deux premières périodes distinguées plus haut (pour une analyse de l'évolution des livres de lecture en France, voir Hebrard & Chartier, 2000 ; pour l'Allemagne, Helmers, 1970). Une première exploration montre en effet que les livres de lecture suisses romands, parfois explicitement intitulés "choix de textes littéraires", comprennent pour l'essentiel des auteurs reconnus comme auteurs littéraires : durant la première période, surtout des extraits d'auteurs dits "classiques" sous forme d'une "chrestomathie" ; durant la deuxième période des auteurs du 19e et début 20e siècle, avec une forte présence d'auteurs littéraires régionaux auxquels s'ajoute une littérature pour la jeunesse. En Suisse alémanique, de très nombreux textes sont écrits ad hoc pour les livres de lecture avec des extraits de littérature de jeunesse, à forte coloration morale. Les différences entre les deux régions s'estompent durant la troisième période qui voit des deux côtés de la Sarine – rivière emblématique qui sépare les deux régions – une diversification marquée des genres de textes (presse, textes fonctionnels, bandes dessinées, etc.), une internationalisation du choix d'auteurs littéraires et un ancrage plus explicite des textes dans leur contexte d'origine.

*Intervenant

Quelques réflexions plus générales sur le statut de la littérature dans la définition du rapport à la langue à travers sa médiation par la littérature conclurent l'étude.

Références :

Hebrard, J. & Chartier, A.-M. (2000). Discours sur la lecture (1880-2000). Paris : Fayard.

Helmers, H. (1970). Geschichte des deutschen Lesebuches in Grundzügen. Stuttgart : Klett.

Minder, R. (1992). Das Lesebuch als Explosionsstoff. Dargestellt an französischen und deutschen Beispielen. In Die Entdeckung deutscher Mentalität (pp. 156-171). Leipzig : Reclam.

Mots-Clés: didactique, littérature, histoire, comparaison

Facteurs prédictifs de la motivation à apprendre à l'arrivée au secondaire

Jonathan Smith * ¹, Roch Chouinard ¹

¹ Université de Montréal – 90, avenue Vincent-d'Indy Montréal, Québec, Canada, H2V 2S9, Canada

La transition entre les écoles primaire et secondaire est réputée être l'une des plus éprouvantes à laquelle sont soumis les élèves québécois pendant leur cheminement. Alors qu'ils expérimentent des changements développementaux qui sont caractéristiques du début de l'adolescence, ils doivent simultanément apprivoiser un environnement d'apprentissage qui se transforme de manière considérable et composer avec le fait que leurs relations avec des personnes dans leur entourage peuvent momentanément être perturbées ou définitivement rompues. Ainsi, sous l'effet combiné de telles catégories de facteurs (individuels, contextuels et relationnels), les élèves sont susceptibles d'afficher une vulnérabilité, du moins, sur le plan motivationnel.

De nombreuses études menées dans les années 1980-90 et d'autres plus récentes indiquent effectivement que cette transition mène les élèves à douter de leurs capacités (Zanobini et Usai, 2012), à éprouver moins d'attrait pour les apprentissages et à dévaloriser ceux-ci (Chouinard et al., 2012) et à être de moins en moins tentés de vouloir acquérir des connaissances et de développer leurs compétences (Duchesne, Ratelle et Feng, 2014). Or, peu d'études semblables ont été reproduites au Québec ce qui fait en sorte qu'il est difficile d'établir si les élèves scolarisés dans cette province sont semblablement affectés par celle-ci. De même, bien qu'il soit reconnu qu'une multitude de facteurs peuvent déterminer l'orientation que prend la motivation pendant cette phase du cheminement, très peu de travaux ont généré des connaissances à cet effet et ont ainsi permis de mettre en évidence des conditions qui font en sorte que certains élèves sont à risque de voir leurs ressources motivationnelles s'altérer alors qu'à l'opposé, d'autres pourront voir celles-ci se stabiliser et peut-être même s'améliorer. Cette étude répond à ce besoin et devrait ainsi générer des connaissances utiles pour les praticiens qui sont soucieux de connaître les caractéristiques communes aux élèves qui sont plus et moins vulnérables pendant cette transition et qui souhaitent mettre en place des pratiques pour faciliter celle-ci.

Ainsi, un total de trois cent vingt-trois élèves issus de différentes régions du Québec ont été sondés alors qu'ils effectuaient la transition entre dix-sept écoles primaires et douze écoles secondaires. Plus spécifiquement, à la fin de leur 6^e année au primaire (printemps 2012) et au début de leur 1^{re} année au secondaire (automne 2012), ils ont répondu à un questionnaire qui a permis notamment de documenter leur motivation scolaire générale et de recueillir également des mesures liées à leurs milieux de vie et d'apprentissage et à leurs relations avec leur entourage. En ce qui a trait aux mesures de la motivation effectuées à ces deux temps, elles ont été soumises à un simple calcul qui a permis de déterminer si, de manière générale, leurs attentes de succès et valeurs générales demeuraient stables ou s'amélioraient ou au contraire, si elles se détérioraient pendant cette phase de leur cheminement. Puis, des analyses de régression logistique ont été réalisées afin d'identifier les caractéristiques individuelles, contextuelles et relationnelles qui permettent de prédire une orientation stable/haussière ou baissière des attentes de succès et valeurs en lien avec la scolarité.

*Intervenant

Les résultats indiquent d'abord que les facteurs considérés ne permettent pas de prédire l'orientation que prennent le sentiment de compétence scolaire, l'intérêt pour les études et la valeur accordée à celles-ci. Or, ils permettent de constater que plus les élèves se retrouvaient dans une école secondaire défavorisée, plus ils étaient susceptibles de maintenir ou d'accroître leur usage de buts de performance, un résultat opposé à celui partagé par Chouinard, Bergeron, Vezeau et Janosz (2010), qui avait plutôt révélé que ces buts étaient davantage prisés dans les milieux plus nantis. Les relations plutôt harmonieuses avec les enseignants à la fin de la 6e année permettaient aussi de prédire des résultats stables/hausseurs en lien avec de tels buts, un constat qui coïncide en quelque sorte avec celui de Murdock et Miller (2003), selon lequel les élèves qui perçoivent un soutien affectif chez leur enseignant peuvent valoriser davantage les apprentissages. En ce qui concerne, l'orientation vers la maîtrise, il semble curieusement que plus les élèves se sentaient isolés socialement à la fin de la 6e année, plus ils étaient susceptibles de rapporter des résultats stables/hausseurs en lien avec celle-ci. Pourtant, il a été déjà relevé que ces buts étaient davantage endossés par les élèves les mieux socialement intégrés (Wentzel et Asher, 1995). Par ailleurs, plus les élèves entretenaient des relations conflictuelles avec leurs enseignants à la fin de la 6e année, plus ils étaient susceptibles de rapporter des résultats stables/hausseurs en ce qui concerne les buts d'évitement du travail. Ce résultat concorde avec une observation récente (Smith, 2012) selon laquelle des relations tendues peuvent être liées à des buts à valence négative. En somme, ces résultats suggèrent que ce sont les facteurs relationnels qui exercent la plus forte influence sur la motivation dans le cadre de cette transition et qu'ils ont plus spécifiquement un ascendant sur la valeur consacrée aux apprentissages. Les élèves les mieux intégrés socialement préserveraient effectivement de bonnes intentions qui sont susceptibles de soutenir leur engagement suite à cette transition.

Références bibliographiques

- Chouinard, R., Bergeron, J., Bowen, F., Fallu, J.-S., Lefrançois, P. et Poirier, L. (2012). L'incidence du programme d'intervention 80, Ruelle de l'Avenir sur le vécu scolaire des élèves (Rapport no 2009-PE-130813). Montréal, Québec : Université de Montréal.
- Chouinard, R., Bergeron, J., Vezeau, C. et Janosz, M. (2010). Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire selon la localisation socioéconomique de leur école. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 321-342.
- Duchesne, S., Ratelle, C. F. et Feng, B. (2014). Developmental trajectories of achievement goal orientations during the middle school transition: The contribution of emotional and behavioral dispositions. *The Journal of Early Adolescence*, 34(4), 486-517.
- Murdock, T. B. et Miller, A. (2003). Teachers as sources of middle school students' motivational identity: Variable-centered and person-centered analytic approaches. *The Elementary School Journal*, 103(4), 383-399.
- Smith, J. (2012). Motivation scolaire et adaptation psychosociale d'élèves du secondaire scolarisés en classe de prolongation de cycle (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/8892>
- Wentzel, K. R. et Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66(3), 754-763.
- Zanobini, M. et Usai, M. C. (2002). Domain-specific self-concept and achievement motivation in the transition from primary to low middle school. *Educational Psychology*, 22(2), 203-217.

Mots-Clés: Transition entre les écoles primaire et secondaire, orientation de la motivation, facteurs individuels, contextuels et relationnels

Savoirs scolaires et colonialité du pouvoir scientifique

Rachel Solomon Tsehay ^{*† 1}

¹ Université de Fribourg – Suisse

Symposium "Sciences, cultures, sociétés"

La communication proposée, faisant suite à une recherche empirique interrogeant la part culturelle des savoirs scientifiques à l'école dans un contexte de rapports de domination (une ancienne colonie française), a pour objectif de situer le concept de "colonialité" à travers ses usages dans la littérature scientifique. L'esquisse définitoire de ce concept permet de revenir sur les apports théoriques majeurs du groupe de recherche Modernité/Colonialité. Les membres de ce réseau transdisciplinaire (sciences, politiques, anthropologie, sociologie...) ont pour objet de recherche commun d'autres modes de connaissance. S'inscrivant en réaction à l'expérience de l'esclavage, de la colonisation et de l'hégémonie des sciences occidentales fondées sur une raison universelle "où le sujet n'a ni genre, ni ethnie, ni classe, ni spiritualité, ni langue, ni localisation (...)" (Grosfoguel, 2007, p. 64), ce courant de pensée est intéressant par l'importance accordée aux contextes sociaux et culturels d'énonciation de la connaissance et à la déconstruction volontairement "située" d'une lecture ethno-centrée de la modernité, et à travers elle, du savoir.

Une fois situé historiquement (Bandung, 1955), géographiquement (universitaires sud-américains), de manière épistémique (filiation paradigmatique au "système-monde", Wallerstein, 2006), et dans sa diversité typologique (colonialité du pouvoir, du savoir et de l'être), le concept de colonialité est approfondi par le lien qu'il entretient avec la connaissance. La réflexion invite à considérer la supériorité des savoirs produits en Occident sur toute autre forme de connaissance, ainsi qu'à prendre en compte la dimension épistémique des relations coloniales de pouvoir dans son implication à créer des inégalités dans la production des connaissances. Ce courant théorique suggère de dépasser le concept bourdieusien de violence symbolique en discutant de la "violence épistémique" (Spivak, 1988). Ce dernier concept sert à appréhender d'un point de vue socio-historique, les savoirs scolaires et les normes philosophiques et scientifiques sur lesquels ils reposent. Il donne à penser la filiation des savoirs scolaires à la science telle qu'elle s'est développée en Europe occidentale; il donne à voir le contexte de collaboration de la science occidentale à la légitimation de l'entreprise coloniale, et l'implication du système éducatif de type francophone dans l'entretien du processus de colonialité à travers les savoirs scolaires. Ces apports peuvent ainsi éclairer les situations d'acculturation antagoniste, d'hostilité et/ou de rejet de la science occidentale et de son instrument de diffusion privilégié qu'est l'école.

Réflexion sur la question de recherche: influence des contextes sociaux. Cette communication, basée sur l'exercice d'une note de synthèse, n'a donc pas de but plus ambitieux que de proposer un angle de vue différent sur les rapports sociaux interculturels et d'ouvrir des pistes d'analyse qui semblent dignes d'intérêt et fécondes en perspectives, au sujet du processus de subalternisation des savoirs et à travers eux, de communautés par d'autres.

Références bibliographiques:

*Intervenant

†Auteur correspondant: rachel.solomontshehay@unifr.ch

Grosfoguel, R (2007) "Decolonizando los universalismos occidentales : el pluriversalismo trans-moderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los Zapatistas", in Castro-Gomez, Grosfoguel, El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica mas alla del capitalismo global, Bogotá, Siglo del Hombre, 63-78.

Spivak, G.C. (1988). Can the Subaltern Speak ?In Marxism and the Interpretation of Culture, 271-313. Urbana: University of Illinois Press.

Wallerstein, I. (2006), Comprendre le monde. Introduction à l'analyse des systèmes-monde. Paris: la Découverte.

Mots-Clés: colonialité, eurocentrisme, inégalités, subalternisation, savoirs, sciences

Ce que nous apprend l'analyse historique de l'invention des équations de l'électricité sur le dépassement des obstacles cognitifs par les étudiants

Raoul Sommeillier ^{*†}, Frédéric Robert^{‡ 1}

¹ BEAMS (BEAMS Department) – BEAMS CP165/56 - 50 Avenue FD Roosevelt - B-1050 Brussels, Belgique

Cadre de la recherche

Il existe des similarités entre le processus d'apprentissage et le processus d'innovation scientifique (Espinoza, 2005). Tous deux consistent en la construction de nouvelles connaissances, en la création et l'acquisition de modèles toujours plus performants pour représenter la réalité. Selon Clement, " Si la recherche peut être vue comme une création de savoir public, l'apprentissage peut être vu comme une création de savoirs privés " (Clement, 2006).

Nos précédentes recherches nous ont amené à formaliser le processus de rupture cognitive (dépassement par un étudiant d'un obstacle cognitif) par le biais d'un modèle simple et original. Celui-ci nous a permis de mieux comprendre ce processus et d'améliorer nos stratégies d'enseignement. Nous avons pu démontrer l'efficacité de cette analyse dans le cadre de séances d'exercices d'un cours de théorie des circuits à l'université (Référence masquée).

Selon cette représentation, une préconception n'est pas due à la mobilisation d'une connaissance intrinsèquement fausse mais à l'inadéquation du domaine de validité (les conditions d'application dans lesquelles le modèle est valide) qui lui est attribué. Afin d'aider l'étudiant à dépasser une telle préconception, il faut donc le mener à une expérience qui va l'amener à douter des limites de son modèle (et non du modèle lui-même). Suite à cet état de conflit cognitif (Brousseau, 1989 ; Duval, 1992), l'étudiant pourra envisager de restreindre la gamme de validité de son modèle initial tout en entamant la recherche d'un nouveau modèle plus performant. Cette opération de restriction apparaît alors comme la nature même de la rupture cognitive.

Nous basant sur cette analyse et sur le lien entre les processus d'invention et d'apprentissage, est apparue la question de savoir si notre modèle de la rupture cognitive s'applique également (et dans quelle mesure) au processus d'innovation scientifique. Ceci pour mieux comprendre la dynamique à l'œuvre lors d'une invention et le cas échéant en retirer des éléments additionnels applicables aux processus d'enseignement.

Méthodologie

Pour tester cette hypothèse, nous avons confronté notre modèle à un ensemble de découvertes ayant eu lieu dans le passé. Le cas d'étude choisi est le développement des équations de Maxwell

*Intervenant

†Auteur correspondant: raoul.sommeillier@ulb.ac.be

‡Auteur correspondant: frederic.robert@ulb.ac.be

: au début du XIX^{ème} siècle, J. C. Maxwell a développé successivement différents modèles pour tenter d'expliquer les phénomènes électromagnétiques, jusqu'à ce que ces travaux convergent vers les équations éponymes bien connues aujourd'hui.

Une étude historique nous a permis de dégager une vue d'ensemble des étapes par lesquelles est passé Maxwell et de séquencer l'évolution de ses modèles en six phases distinctes (Campbell et Garnett, 1884 ; Cohen, 1985 ; Einstein, 1931 ; Levin et Miller, 1981 ; Maxwell, 1861 ; Maxwell, 1863 ; Maxwell, 1873 ; Maxwell et Niven, 1890 ; Rautio, 2014 ; Turnbull, 2013). Une fois les modèles successifs identifiés, nous avons analysé le domaine de validité de chacun des modèles, la nature de ceux-ci et les transitions entre ces derniers.

Résultats

En termes de gamme de validité, nous avons d'abord pu constater que la majorité des transitions suivies par Maxwell sont compatibles avec notre modèle de rupture cognitive. Cela nous a permis de confirmer l'analogie entre les processus d'apprentissage et d'innovation.

En analysant ensuite l'évolution de la nature des modèles successifs, nous avons été amenés à formuler l'hypothèse qu'un modèle (pour ce cas d'étude et plus largement en sciences exactes) possède trois composantes : expérimentale, mathématique et explicative ("interprétation physique"). Cette dernière peut être vue comme la composition d'une image du monde qui soit compatible avec la description mathématique des résultats des expériences (Boyer et Barberousse, 2013). Si les trois composantes doivent in fine être compatibles, lors de l'élaboration d'un modèle celles-ci ne progressent pas de manière simultanée, ce qui nous a amené à définir plusieurs types de transitions. Nous avons observé chez Maxwell une propension à alterner entre deux démarches opposées: l'approfondissement d'une interprétation physique donnée comme guide pour développer le modèle, et l'abandon radical de celle-ci pour passer à une nouvelle interprétation contre-intuitive ouvrant une nouvelle étape de progression. L'attitude à adopter en cas d'obstacle épistémologique apparaît en finale exactement opposée à celle à adopter en l'absence d'un tel obstacle. Transposée en enseignement, cette conclusion explique en partie la robustesse des préconceptions et éclaire la manière dont peuvent être conçues des séquences d'enseignement où les préconceptions se révèlent particulièrement résistantes (travail centré sur la gamme de validité et alternance entre séquences de confiance et de méfiance vis-à-vis de l'interprétation physique).

Regard réflexif

Nous essayerons de mettre en évidence les éléments qui pourraient nous conditionner à rechercher dans le processus d'innovation scientifique des éléments déclencheurs de l'apprentissage chez l'étudiant. Des éléments de positionnement institutionnels mais aussi personnels seront proposés. Au vu de l'efficacité des résultats obtenus, on s'interrogera aussi sur l'absence générale de stratégies d'enseignement davantage centrées explicitement sur les préconceptions.

Boyer T., Barberousse A. " Interpréter une théorie physique ". Methodos. Savoirs et textes [En ligne]. 23 avril 2013. n°13

Brousseau G. " Obstacles épistémologiques, conflicts socio-cognitifs et ingénierie didactique ". In : Construction des savoirs (obstacles et conflits). [En ligne]. Colloque internationale CIRADE. Université de Québec, Montréal, Canada : N. Bednarz, C. Garnier (Eds.), 1989. p. 277-285.

Campbell L., Garnett W. The Life of James Clerk Maxwell: With Selections from His Correspondence and Occasional Writings. [s.l.] : Macmillan and Company, 1884.

- Clement M. La situation de formation des enseignants du supérieur en Flandre. 2006.
- Cohen I. B. Revolution in science [En ligne]. [s.l.] : Harvard University Press, 1985.
- Duval R. " Argumenter, démontrer, expliquer: continuité ou rupture cognitive ". Petit x. 1992. Vol. 31, p. 37–61.
- Einstein A. " Maxwell's Influence on the Development of the Conception of Physical Reality ". James Clerk Maxwell: A Commemoration. 1931. Vol. 1831,.
- Espinoza F. " An analysis of the historical development of ideas about motion and its implications for teaching ". Physics Education. 2005. Vol. 40, n°2, p. 139.
- Levin M. L., Miller M. A. " Maxwell's "Treatise on Electricity and Magnetism" ". USPEKHI FIZICHESKIKH NAUK. 1981. Vol. 135, n°3, p. 425–440.
- Maxwell J. C. " On Physical Lines of Force ". The London, Edinburgh, and Dublin Philosophical Magazine and Journal of Science. 1861. Vol. 21, n°139, p. 161–175.
- Maxwell J. C. " A Dynamical Theory of the Electromagnetic Field. " Proceedings of the Royal Society of London. 1863. Vol. 13, p. 531–536.
- Maxwell J. C. A Treatise on Electricity and Magnetism [En ligne]. [s.l.] : Oxford: Clarendon Press, 1873. 504 p.
- Rautio J. C. " The Long Road to Maxwell's Equations ". Spectrum, IEEE. 2014. Vol. 51, n°12, p. 36–56.
- Turnbull G. " Maxwell's equations [Scanning Our Past] ". Proceedings of the IEEE. 2013. Vol. 101, n°7, p. 1801–1805

Mots-Clés: rupture cognitive, obstacle épistémologique, préconception, didactique de l'électricité

Enquêter sur les logiques d'acteurs et l'influence de leurs pratiques sur leur public : proposer une analyse scientifique sans entrer dans la prescription

Laurie Sompayrac ^{*† 1}

¹ Francophonie Education Diversité (FRED) – Université de Limoges : EA6311, Institut des Sciences de l'Homme et de la Société - ISHS – Faculté des Lettres et Sciences Humaines 39E Rue Camille-Guérin 87036 LIMOGES Cedex, France

La recherche en cours propose une analyse synchronique et transversale des actions du Programme de Réussite Éducative, selon une approche qualitative, à l'échelle d'une ville. L'étude interroge les choix locaux, les moyens et actions mobilisés sur des territoires relevant de la politique de la ville en fonction d'un cadre national en constante évolution depuis plus d'une décennie. Elle vise également à repérer et apprécier à travers la production documentaire mais aussi les actions menées, les démarches partenariales visant à répondre aux besoins spécifiques des bénéficiaires. Ce faisant, selon une démarche de type ethnographique, l'étude de situations permet d'approcher et d'envisager l'évolution des conceptions éducatives des acteurs, y compris des familles, mais aussi leur participation, les retraits ou les antagonismes. Il s'agit d'interroger les points de rapprochements et les écarts entre la commande prescrite nationalement et sa réalisation locale. La pertinence de cette dimension s'inscrit dans l'hypothèse où l'instrumentalisation politique du local crée des conflits d'intérêt et de pouvoir entre les acteurs (BEN AYED 2009) peu ou mal formés à travailler ensemble. Les données ainsi recueillies permettent de cibler des parcours d'enfants spécifiques qui constituent des analyseurs pertinents pour identifier tous les acteurs qui y interviennent et la manière dont ces interactions peuvent influencer la réussite ou non des parcours envisagés.

Les travaux préparatoires à cette recherche ont montré que le PRE était en réalité jonché de "bricolages du quotidien" (De CERTEAU 1990), de réponses aux urgences aux dépens d'actions en direction des besoins propres des bénéficiaires et créait des relations de pouvoir desservant l'approche globale des enfants. L'intérêt de cette nouvelle étude se situe dans l'analyse des échanges entre acteurs de tous niveaux, de leurs intentions, de leurs actions ainsi que de la circulation des informations, afin de mesurer leur influence pour la réussite éducative des enfants mais aussi pour les acteurs qui y contribuent.

Afin de poursuivre les recherches, un nouveau terrain a dû être négocié. Dans une logique de don-contre-don, les acteurs ont accepté ma présence à condition que des analyses sur l'organisation du dispositif soient apportées, en vue de projets à venir. Comment dans ce contexte, conjuguer l'analyse et le recueil de données simultanément sans trahir la confiance des enquêtés et sans porter atteinte à la recherche ? Pour les acteurs, quel est la part d'intérêt pratique de ce travail et comment leur permettre de mobiliser les connaissances produites ? Dans quelle mesure les acteurs peuvent-ils être envisagés à la fois comme des enquêtés et des destinataires des résultats ?

^{*}Intervenant

[†]Auteur correspondant: lauriesompayrac@hotmail.fr

Bibliographie

Ben Ayed, C. (2009). *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales*. Paris. PUF.

de Certeau, M. (1990) *L'invention du quotidien*. Gallimard.

Martineaud, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative : Quelques pistes de réflexion.

Recherches qualitatives, Hors-série n°5, p-p.70-81.

Martucelli, D. (2002). La production des connaissances sociologiques et leur appropriation par les acteurs. *Éducation et sociétés*, n°9/1 p-p.27-38.

Payet J.-P. (1997). Le " sale boulot " : Division morale du travail dans un collège en banlieue. *Les Annales de la recherche urbaine*, n°75, p-p.19-31.

Rayou P. (2002). À quoi sert la sociologie de l'éducation ? : La circulation des savoirs entre sociologie de l'éducation et société. *Éducation et sociétés*, n°9/1, p-p.5-11.

Mots-Clés: réussite éducative, logiques d'acteurs, partenariat, doctorat/formation à la recherche, éthique, circulation des savoirs, écarts prescrit, réel

Les pratiques partenariales à l'échelle des acteurs, entre poursuite des intérêts personnels et division du travail éducatif : l'exemple du Programme de Réussite Éducative

Laurie Sompayrac * ¹

¹ Francophonie Education Diversité (FRED) – Université de Limoges : EA6311, Institut des Sciences de l'Homme et de la Société - ISHS – Faculté des Lettres et Sciences Humaines 39E Rue Camille-Guérin 87036 LIMOGES Cedex, France

Porté par la politique de la ville, le Programme de Réussite Éducative vise à la réduction des inégalités au sein des territoires en proposant des parcours individualisés d'accompagnement scolaire et social, aux enfants les plus fragilisés des quartiers prioritaires et ce, en lien étroit avec l'Éducation Nationale. Dans la ville étudiée, aucun temps n'est cependant prévu en amont pour que les enseignants et les intervenants du PRE se rencontrent et échangent autour des situations familiales qu'ils ont en commun (CROZIER 2004). La recherche en cours interroge les possibilités de réalisation d'un travail partenarial dans ce contexte, ainsi que les effets sur l'accompagnement proposé dans le cadre d'un projet commun, qui pourrait être favorable à la réussite des enfants-élèves.

Les données récoltées grâce à l'enquête ethnographique et aux observations participantes menées pendant deux ans, ainsi que l'analyse des entretiens réalisés auprès des enseignants et des intervenants, ont tout d'abord permis de comprendre que ces acteurs agissent en fonction de leurs besoins propres, ce qui se révèle être contre-productif au regard de l'action commune (CROZIER 2004). La pertinence de cette dimension s'inscrit dans l'hypothèse où l'instrumentalisation politique du local crée des conflits d'intérêt et de pouvoir entre les acteurs (BEN AYED 2009) peu ou mal formés à travailler ensemble.

D'une part, le corps enseignant attend majoritairement du PRE qu'il compense " les carences " culturelles et éducatives des parents en proposant un accompagnement scolaire dans la continuité de ce qui est réalisé en classe. D'autre part, les intervenants, non formés et au statut précaire, cherchent la reconnaissance de leur travail en accordant davantage d'importance aux devoirs, même si cela n'entre pas dans leurs missions. Le décalage entre les attentes des enseignants, les missions des intervenants et les actions réalisées, entraîne des confusions qui malmènent la relation, entrave l'élaboration d'un projet commun et ralentit la progression des élèves et des acteurs.

Face à la dissymétrie professionnelle entre les acteurs, des croyances et un imaginaire en commun ont alors été recherchés, afin de découvrir quelles pouvaient être les bases sur lesquelles s'appuyer pour communiquer et créer une relation de type partenarial (MERINI 2006). Il en ressort que leurs représentations des familles en difficulté sont assez similaires. Le déficit et le désinvestissement sont, pour eux, les principales explications de l'échec des élèves. Partageant des présupposés et disposant de savoirs potentiellement complémentaires – les intervenants au sujet de la famille, les professeurs des écoles en pédagogie – un dialogue semblerait pouvoir s'établir. Or, ces informations ne sont que rarement partagées ou ne sont pas exploitées au profit

*Intervenant

de l'accompagnement. Les rencontres n'ont pas pour objectif de préciser les actions à mettre en place ou d'enrichir mutuellement leurs connaissances de la situation familiale. Aucune des situations rencontrées ne témoigne d'une stratégie commune.

L'absence de règle institutionnelle structurant l'action de terrain, conduit enfin les acteurs à élaborer une division du travail éducatif (TARDIF 2010), les enseignants mettant en avant leurs besoins strictement scolaires et déléguant la surcharge de travail que représente un élève en difficulté. L'accompagnement se meut alors en aide aux devoirs, ce qui n'apporte aucune plus-value au regard des dispositifs du droit commun déjà existants. Il ne s'agit pas de blâmer les individus mais d'interpeller les cadres quant au manque de formation de leurs acteurs et de règles structurant le partenariat de terrain.

Les interrogations principales de cette étude s'articulent autour des réponses apportées aux bénéficiaires du dispositif. Ainsi, les questions de restitution aux, et l'utilisation des résultats par les enquêtés se posent tant sur le plan éthique que scientifique, mais aussi parfois personnel au gré des rencontres et des situations vécues.

Bibliographie :

Ben Ayed, C. (2009). *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales*. Paris. PUF.

de Certeau, M. (1990) *L'invention du quotidien*. Gallimard.

Crozier, M., & Friedberg, E. (2004). *L'acteur et le système*, Éditions du Seuil.

Merini, C. (2006) Nature et limites des partenariats éducatifs. En ligne sur le site de l'association des directeurs de bibliothèques départementales de prêt <http://www.adbdp.asso.fr/spip.php?article421>, consulté le 26 mars 2014

Payet, J.-P. (1997). Le " sale boulot " : Division morale du travail dans un collège en banlieue. *Les Annales de la recherche urbaine*, n°75, p-p.19-31.

Tardif M., & Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif*, PUF.

Mots-clés :

réussite éducative, division du travail, bricolage, politique publique, rapports de pouvoir, partenariat

Mots-Clés: réussite éducative, division du travail, bricolage, politique publique, rapports de pouvoir, partenariat

La visite au Musée : objet de recherches, objet de chercheurs

Catherine Souplet * ¹, Cora Cohen-Azria * ^{† 1,2}, Ana Dias-Chiaruttini * ^{‡ 3}

¹ Département des sciences de l'éducation – Université Lille3, Université Lille III - Sciences humaines et sociales : EA4354 – Université SHS de Lille 3 Domaine universitaire du pont de Bois 3 rue du Barreau 59870 Villeneuve d'Ascq, France

² Laboratoire Théodile-CIREL EA 4354 – Université Lille III - Sciences humaines et sociales : EA4354 – France

³ Département sciences de l'éducation Lille 3 (Theodile CIREL EA 4354) – Université Lille III - Sciences humaines et sociales : EA4354 – Université SHS de Lille 3 Domaine universitaire Pont de bois 3 rue du Barreau 59650 Villeneuve d'Ascq, France

Nous faisons le choix, pour cette proposition de communication, de nous approprier la question posée pour ce congrès de l'AREF, "à quelles questions cherchons-nous réponse ?", en la formulant ainsi : "à quelles questions des didacticiens cherchent réponse ?". Didacticiens-ciennes est bien décliné au pluriel, dans le sens où nous croisons plusieurs points de vue didactique (Reuter, 2014), didactique des sciences, didactique du français et didactique de l'histoire sur un même objet de recherche, en l'occurrence les visites au Musée. Par ailleurs, chercher réponse implique poser question. Pour des didacticiennes que nous sommes, cela induit nécessairement, à notre sens, de questionner les modes d'appropriations de contenus dans une perspective liée aux disciplines scolaires, mais sans restreindre notre espace de recherches aux structures scolaires (Lebeaume, à paraître). En l'occurrence, ce que nous examinons vise à mieux cerner comment une visite au musée, considérée comme une situation d'apprentissages, constitue les jeunes visiteurs (qu'ils soient envisagés en tant qu'enfant ou élève) comme apprenants de contenus, plus ou moins liés à des disciplines scolaires, et dans des contextes différents.

Pour cela, nous nous appuyons sur une recherche en cours, intitulée Expériences de visites au musée : pratiques et discours des sujets. Cette recherche s'inscrit dans une réflexion plus large, qui a été partagée par plusieurs équipes (Théodile-CIREL, EDA, DySoLa) sur la question des sujets (voir le numéro 11 de la revue Recherches en Didactiques, 2011). Dans ce cadre, nous travaillons sur la visite au Musée selon deux variables : la première étudie en quoi le contexte de visite scolaire, familiale, extra-scolaire structure la façon qu'ont les sujets de se penser et d'agir dans la situation de visite ; la seconde analyse le poids de la discipline dans le cadre des visites scolaires au musée, et en particulier l'impact que cela a sur le sujet élève-visitateur.

Nous avons pour cela construit différents types de données : observations de visites scolaires, questionnaires adressés à des classes après des visites dans les trois espaces muséaux partenaires (LAM - Lille Métropole Musée d'art moderne, d'art contemporain et d'art brut, Forum départemental des Sciences de Villeneuve d'Ascq, Museum d'histoire naturelle de Lille).

Notre analyse se focalise sur des questionnaires (239) renseignés par des élèves de classes de CM1, CM2 et 6ème. L'intention de ces questionnaires est d'interroger les élèves-visitateurs sur leur perception des apprentissages effectués, qu'ils soient disciplinaires ou pas, ainsi que sur les places et les statuts qu'ils prennent ou qui peuvent leur être donnés. Ainsi l'analyse de leurs

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: cora.cohen-azria@univ-lille3.fr

[‡]Auteur correspondant: ana.dias-chiaruttini@univ-lille3.fr

discours, pris dans leur diversité, permet de comprendre comment ils associent des contenus à différentes disciplines scolaires, comment ils donnent à voir des relations entre scolaire et extrascolaire dans ces apprentissages, et comment ils se pensent dans ces situations de visites scolaires.

Nous proposons un regard réflexif en relation avec le thème Comprendre pour penser la genèse d'une articulation collectif-individuel dans le travail scientifique :

- comment chacune d'entre nous s'inscrit dans une recherche collective en contribuant à la construction de questions transversales avec des approches didactiques plurielles ?
- Comment cette question collective permet de réfléchir individuellement avec une inscription dans des champs de recherches didactiques spécifiques ?
- Comment cela permet de réinterroger des parcours singuliers de chercheuses ?

Mots-Clés: didactique des sciences, didactique du français, didactique de l'histoire, musée, visite scolaire, visite familiale

Former les doctorant(e)s au pluralisme scientifique : analyser leurs pratiques professionnelles permet de révéler leurs choix éthiques et épistémologiques.

Patrick Steyaert * ¹

¹ INRA Sciences en Société (INRA SenS) – INRA – INRA SenS Université Paris-Est Marne La Vallée
Bois de l'Etang 5, Bd Descartes Champs sur Marne F-77454 Marne-la-Vallée, France

L'activité scientifique est soumise à une double injonction d'excellence académique et de plus grande pertinence sociale. Pour de jeunes chercheurs en thèse, il convient d'acquérir, sur un terme de trois ans, les compétences et pratiques correspondant aux codes et normes de LA bonne science. Il convient aussi de pouvoir justifier en quoi les questions posées et les connaissances produites sont en phase avec des demandes sociétales et peuvent être ou devenir utiles.

Cette double injonction est paradoxale. Car la première conduit à renforcer l'exercice d'une pratique scientifique s'inscrivant dans le mode 1 de Nowotny et al. (2001), d'une science disciplinaire et disciplinée. Alors que la seconde invite à interroger ces modes de fabrication des connaissances et à adopter un mode 2 (Nowotny et al., 2001) par la mise en œuvre de recherches plus inter et transdisciplinaires : évolution des frontières des disciplines, construction d'objet hybrides (Hubert et Bonnemaire, 2000), développement de recherches dites participatives, coproduction de savoirs, etc.

Dans un tel contexte de " pluralisme scientifique " et d'appel pour des sciences plus impliquées (Wynne et Felt, 2007 ; Coutellec, 2015), il est souvent difficile pour de jeunes chercheurs de se situer et d'opérer des choix argumentés et justifiés, sur le double plan académique et de pertinence sociale. Nous avons conçu un dispositif de formation qui permet d'explorer et de comprendre les bases épistémologiques et éthiques des choix effectués et leurs conséquences en termes de mobilisation des connaissances pour l'action.

Ce dispositif est l'objet de cette étude. Il vise à mieux analyser et comprendre (i) pourquoi et comment les doctorant(e)s ont construit leur problématique et leurs questions scientifiques, (ii) pourquoi et sous l'effet de quoi ces questions ont évolué ; (iii) quelles pratiques et méthodes ont été mises en œuvre pour y répondre et enfin (iv) quelles conséquences ces divers choix ont sur le rapport que le jeune chercheur construit au monde de l'action et de la décision.

Les " acteurs " de ce dispositif mis en œuvre depuis dix ans sont l'ensemble des doctorant(e)s du département SAD (Sciences pour l'Action et la Décision) de l'INRA (Institut National de la Recherche Agronomique). Ceux-ci relèvent de nombreuses disciplines des sciences de la nature, des techniques, et humaines et sociales. Ils exercent leur activité dans des configurations souvent inter et/ou transdisciplinaires. Ils inscrivent leurs recherches dans le traitement de divers problèmes vastes et complexes tels que par exemple les transitions agro-écologiques, l'influence du changement climatique sur l'agriculture, la préservation de l'environnement, etc. Cette grande diversité de disciplines, de thématiques et de rapports à l'action offre une grande richesse de

*Intervenant

situations utile à la conduite d'un travail réflexif mais aussi pour mettre à l'épreuve les concepts et notions mobilisés dans cet exercice.

Le dispositif qui concerne des doctorants de première, deuxième et troisième année prend en effet appui sur l'expérience professionnelle de ces derniers pour mener un travail d'analyse et de compréhension de leur activité et de ses évolutions. Trois temps successifs sont ainsi proposés : récit, formalisation de la trajectoire et posture de recherche. Ces trois temps et ce qu'ils permettent de produire seront illustrés, dans la communication, par des cas types contrastés.

L'analyse de ces cas permet de discuter des notions d'autonomie, de responsabilité et d'éthique professionnelle de jeunes chercheurs en thèse. Nous montrons que l'autonomie résulte surtout d'apprentissages qui mettent en cohérence des pratiques, des finalités et des valeurs ; que la responsabilité consiste à clarifier les raisons des choix et à en comprendre les conséquences en termes de rapport à l'action ; que l'éthique professionnelle s'écarte de la mise en conformité avec une déontologie de la profession en remettant au cœur du processus de recherche le " sujet " chercheur et le sens qu'il veut donner à son activité.

Bibliographie

Bawden, R.J., 2000. Valuing the Epistemic in the Search for Betterment. *Cybernetics and Human Knowing* 7: 5-25.

Coutellec L., 2015. La science au pluriel. Essai d'épistémologie pour des sciences impliquées. Versailles : Quae.

Hubert B. & J. Bonnemaire. 2000. La construction des objets dans la recherche interdisciplinaire finalisée : de nouvelles exigences pour l'évaluation. *Natures, Sciences, Sociétés*, 8(3): 5-19.

Nowotny, H., P. Scott & M. Gibbons. 2001. Re-thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty. Polity Press.

Stengers, I. (2006). La vierge et le neutrino. Les scientifiques dans la tourmente. Paris: Seuil.

Wynne, B. and U. Felt, 2007. Taking the European Knowledge Society Seriously. EUR 22700, European Commission, Luxembourg, ISBN - 92-79-04826-5

Mots-Clés: Formation doctorale, éthique professionnelle, responsabilité en recherche, autonomie du chercheur

Pratiques Inclusives et accessibilité didactique.

Géraldine Suau ^{*† 1}

¹ Maladies chroniques, santé perçue, et processus d'adaptation. Approches épidémiologiques et psychologiques (APEMAC) – faculté de Médecine, Université Paris V - Paris Descartes : EA4360, Université de Lorraine, École de santé publique – 9 avenue de la Forêt de Haye 54505 Vandoeuvre Les Nancy, France

Résumé : Dans le champ de l'éducation inclusive, les lois du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées et celle du 8 juillet 2013, loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République dans son article 2, attestent d'un changement dans la prise en charge des enfants en situation de handicap. Ces lois apparaissent comme contributives de ce que certains appellent une *troisième phase dans l'histoire du handicap* mais elles viennent directement questionner les pratiques des acteurs confrontés à l'hétérogénéité du public et leur accès au savoir. Rappelons d'abord, que la question de l'hétérogénéité n'est pas nouvelle dans l'école et que l'on retrouve plusieurs épisodes dans son histoire comme la généralisation de l'école rendue obligatoire par Ferry (en 1880) pour les enfants des deux sexes, ou encore avec la loi Haby du 11 juillet 1975 la mise en place du collège unique, un tronc commun voulu pour favoriser l'égalité des chances et l'accès de chacun. Aujourd'hui, un autre épisode, concerne le rapport de l'école et du handicap. C'est pour travailler sur une accessibilité pour tous que depuis 2008 le réseau de l'Observatoire des Pratiques sur le Handicap : Recherche et Intervention Scolaire (OPHRIS) développe des recherches sur les pratiques des enseignants en milieu ordinaire, adapté et spécialisé accueillant des élèves en situation de handicap et que nous questionnons les notions même de " pratiques inclusives ". Notre communication s'inscrit dans ce contexte et se focalise sur l'étude du travail enseignant pour rendre compte des pratiques inclusives, en mettant au jour spécifiquement des conditions d'accessibilité didactique entendues comme *l'ensemble des conditions qui permettent aux élèves d'accéder à l'étude des savoirs*. Nos questions sont : quelles sont les pratiques qui permettent un accès au savoir pour les ESH ? Quelles sont les conditions d'accessibilité et les techniques relatives au type de tâche " donner une place à l'élève " ? Après avoir présenté notre cadre théorique (TAD), nous présenterons notre dispositif de recherche et nous identifierons certaines conditions favorables à l'accessibilité du point de vue de la dynamique topogénétique à partir d'une étude de cas. Enfin, nous discuterons de l'intérêt de ces questions de recherche au regard des enjeux auxquels elles sont liées.

Mots-clés : Pratique enseignantes - Inclusion - Accessibilité didactique - Topos

Regard réflexif : Dans nos travaux, nous considérons nécessaire de nous intéresser aux pratiques enseignantes en mettant au jour des conditions d'accessibilité didactique et plus spécifiquement des techniques relatives au type de tâche " donner une place à l'élève ". Aussi nous proposons d'interroger nos travaux au regard des enjeux auxquels ils sont liés (sociétal...) mais aussi au regard du rapport : réponses aux questions des acteurs de terrain / exigences des travaux de recherche.

Références bibliographiques :

*Intervenant

†Auteur correspondant: geraldine.suau@univ-lorraine.fr

Assude, T., Perez J.-M., Tambone, J., & Vérillon, A., (2011). Apprentissage du nombre et élèves à besoins éducatifs particuliers. *Éducation & Didactique*, 5.2, 65-84.

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

Chevallard, Y., (1999). Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques : l'approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*. 19(3) 221-266.

Kristeva, J. (2003). Lettre au président de la république sur les citoyens en situation de handicap, à l'usage de ceux qui le sont et de ceux qui ne le sont pas. Paris : Fayard.

Léon, A., & Roche, P., (2012). *Histoire de l'enseignement en France*, 13e ed., Paris : PUF.

Perez J-M & Assude T (dir.) (2013) *Pratiques inclusives et savoirs scolaires : paradoxes, contradictions et perspectives*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Sensevy G & Mercier A (Eds.) (2007) *Agir ensemble: L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : P.U.R.

Mots-Clés: Travail enseignant, Inclusion, Accessibilité didactique, Topos

La mise en récit de l'expérience scolaire comme outil de prévention des discriminations

Massouma Sylla * ¹

¹ Docteur en Sciences de l'éducation - Laboratoire ÉMA EA 4507, Université de Cergy-Pontoise –
Université de Cergy-Pontoise – France

Cette communication s'intéressera aux enfants qui sont catégorisés par les étiquettes sociales et scientifiques comme membres d'une minorité ethnique. Différents travaux montrent que les enfants français d'origine africaine subsaharienne sont d'abord perçus dans les différents espaces de socialisation et notamment l'école, à travers l'extranéité de leurs parents, c'est-à-dire comme étant les enfants des immigrés venus d'Afrique subsaharienne (Sayad, 2014). Étant donné que leur expérience scolaire est intrinsèquement liée aux conditions sociales et au caractère immigré de leurs parents, ils sont plutôt perçus comme les *enfants* français d'origine africaine subsaharienne que comme des *élèves* français d'origine africaine subsaharienne (Sylla, 2015).

L'étude a privilégié comme population cible les descendants des africains originaires de la vallée du fleuve Sénégal (Mali, Sénégal, Mauritanie) car il s'agit de l'une des premières immigrations d'Afrique noire en France et il existe des liens historiques avec le pays d'accueil. Par ailleurs, l'échantillon est composé de familles supposées être éloignées du capital culturel scolaire en raison de leurs origines sociales et culturelles. La méthodologie s'appuie sur la méthode biographique (Ferrarotti, 1990 ; Delory-Momberger, 2003) et approche le vécu scolaire des enfants d'immigrés afin de comprendre leur scolarisation de l'intérieur. Le corpus est composé d'entretiens non directifs menés pendant trois ans auprès de deux garçons et trois filles, français d'origine africaine subsaharienne âgés de 20 à 27 ans étant issus d'un milieu populaire et vivant dans la banlieue parisienne. Bien que nous nous intéressons à la réussite scolaire nous avons également voulu entendre des jeunes ayant été ou étant en échec scolaire pour pouvoir comparer les différents parcours. La mise en récit de leur expérience a permis de reconstruire leur cursus scolaire et de prendre en compte les influences qui se sont exercées à des moments déterminants. L'analyse a permis d'identifier un élément particulier qui permet d'aborder la scolarité des enfants français d'origine africaine subsaharienne sous un angle original, l'apport du *capital ethnique* (Juteau, 1999, p. 98). En effet, les expériences scolaires de réussite ou d'échec de nos témoins, mettent à jour un capital social ethnique favorisant ou non la réussite scolaire. Ainsi, nous avons pu repérer les éléments du capital social ethnique qui constituent un atout pour lutter contre les facteurs sociaux et économiques qui inscrivent les enfants issus de l'immigration africaine subsaharienne disposent dans un destin d'échec. Les analyses des parcours scolaires de ces jeunes constituent de véritables analyses sociétales permettant à la compréhension de la forme scolaire dans une société pluriethnique.

Cette communication vise donc à montrer le rôle préventif dans les discriminations ethnoraciales de la mise en récit des représentations subjectives de leurs parcours scolaires par les enfants français d'origine africaine subsaharienne.

Mots-clés : français d'origine africaine subsaharienne, capital social ethnique, minorité ethnique, réussite scolaire

*Intervenant

Références bibliographiques

Delory-Momberger, C. (2003). *Biographie et Éducation. Figure de l'individu-projet*. Paris : Anthropos. Ferrarotti, F. (1990). *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris : Méridiens Klincksieck. Delory-Momberger, C. (2003). *Biographie et Éducation. Figure de l'individu-projet*. Paris : Anthropos. Juteau, D. (1999). *L'ethnicité et ses frontières*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal. Sayad, A. (2014). *L'école et les enfants de l'immigration. Essais critiques*. Paris : Seuil. Sylla, M. (2015). *La scolarité des enfants français d'origine africaine subsaharienne : entre facteurs de réussites atypiques et échecs scolaires massifs*. Thèse de doctorat soutenue le 5 novembre 2015, sous la direction de Béatrice Mabilon-Bonfils. Sylla, M. (2015). À l'école de l'ethnicité : la réussite atypique des enfants français d'origine africaine subsaharienne, *Le sujet dans la cité- Être à l'école aujourd'hui. Citoyenneté, pluralité, mondialisation*. N°6/2015.

Sayad, A. (2014). *L'école et les enfants de l'immigration. Essais critiques*. Paris, France : Seuil.

Mots-Clés: Français d'origine africaine subsaharienne, capital social ethnique, minorité ethnique, réussite scolaire

Formation professionnelle des professeurs des écoles et premières expériences d'enseignement : le cas de l'éducation physique et sportive.

Antoine Thepaut * ¹

¹ Univ.lille, EA 4354, CIREL, F-59000 Lille, France – Université Lille III - Sciences humaines et sociales : EA4354 – France

Cette communication rend compte de premiers résultats obtenus dans le cadre d'une recherche pilotée par l'ESPE Lille Nord de France et intitulée : "Professionnalisation : Formation et accompagnement à l'entrée dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation : enjeux, modalités et effets des dispositifs de professionnalisation par alternance". Elle aborde ici plus spécifiquement la formation des Professeurs d'Ecole (PE) à l'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS).

La formation des enseignants et des PE en particulier tente depuis 2012, après la mise en place de la réforme dite de Mastérisation en 2008, de renouer avec une alternance formation théorique à l'ESPE et formation pratique en classe encadrée par des maîtres de stage, des conseillers pédagogiques, dans le cadre d'une conception intégrative de la formation professionnelle.

Ainsi, les PE stagiaires, reçus au concours à la fin de première année de Master sont, au cours de leur seconde année, dans l'académie de Lille, pour moitié du temps enseignant dans une classe, et pour l'autre moitié en formation professionnelle théorique à l'ESPE. Ils sont ainsi confrontés aux premières expériences de prise en charge d'une classe en responsabilité complète. A ce titre, parmi l'ensemble des matières scolaires, l'éducation physique et sportive (EPS) leur apparaît comme une discipline difficile à enseigner du fait même de son contexte (un enseignement hors la classe, avec des élèves qui peuvent pour une fois parler, se déplacer librement ...) et des contenus et modalités d'évaluation difficile à saisir (Cordoba 2002, Durand 2004).

Nous proposons à partir de l'étude de quelques cas significatifs, approchés dans les compte-rendus de pratique réalisés au cours des enseignements disciplinaires à l'ESPE, de saisir les façons dont ils abordent ces premières expériences et en particulier comment ils se construisent professionnellement dans l'alternative préoccupation d'enseigner et logique de gestion de la classe (Daguzon & Goigoux 2012).

Nous essaierons en particulier de repérer si la résolution des premières difficultés rencontrées a été un frein ou au contraire un facilitateur de l'entrée dans le métier, si les premières expériences et apprentissages en enseignement de l'EPS ont des répercussions sur l'ensemble de l'acte d'enseigner et si oui, dans quelle mesure.

Cette proposition de communication s'inscrit dans la visée compréhensive du thème transversal proposé pour ce congrès. En effet, cette étude menée, en tentant de répondre à la question posée : en quoi les apprentissages professionnels réalisés dans une discipline peuvent-ils avoir des incidences sur les apprentissages dans d'autres disciplines vise à évaluer les incidences des transformations opérés dans la formation des PE par la réforme de la masterisation. Celle-ci se caractérise entre autre par une diminution objective du temps de formation (de 3 ans à 2

*Intervenant

années dont la seconde est largement occupée par la période de stage en responsabilité, avec en particulier une réduction des horaires alloués à l'EPS de 40 à 50 heures dans certains cas, à 12 heures maximum). Aussi ces évolutions sont considérées soit comme un appauvrissement de la formation professionnelle initiale soit comme une redistribution différente des horaires alloués supposant une conception différente de la professionnalisation et un rapport nouveaux des apprentissages liant expériences professionnelles in situ et connaissances pour et sur enseigner.

Mots-Clés: Professionnalisation, formation en alternance, éducation physique et sportive, école élémentaire

Rôles du pilotage dans la construction des alliances éducatives

Chantal Tieche Christinat ^{*† 1}, Anne-Françoise De Chambrier ^{* ‡}, Valérie Angelucci ^{* §}

¹ Laboratoire international sur l'Accrochage scolaire et les Alliances éducatives (LASALÉ) – Haute école pédagogique Vaud – Avenue de Cour 33 – 1014 Lausanne, Suisse

Les dispositifs d'accrochage scolaire introduits dans plusieurs pays montrent des formes scolaires nouvelles ((Barrère, 2013a; Moignard & Rubi 2013) qui nécessitent dans leur grande majorité des collaborations interprofessionnelles et interinstitutionnelles nouvelles.(Tieche Christinat & Gilles, 2013). Emargeant de l'école, les dispositifs constituent une innovation du point de vue fonctionnel, structurel et professionnel. Comme l'ont montré plusieurs écrits scientifiques (Bronckart & Thurler, 2004; Gather Thurler, 2004; Gather Thurler & Maulini, 2007; Perrenoud, 2001), toute innovation scolaire exige une transformation et une adaptation des organisations et des fonctionnements usuels. Outre des processus de négociation permanents (Barthélémy, 2014) entre tous les professionnels, elle implique une redéfinition des routines et des processus qui concerne tous les acteurs scolaires, quelque soit leurs rôles et leurs fonctions. Le rôle des directions et le type de management choisi (Barrère, 2013b; Dubet, Duru-Bellat, & Vérétoit, 2010) s'avèrent être essentiels afin de soutenir la mobilité nécessaire et construire une vision partagée de la politique scolaire à mettre en place.

L'examen attentif d'un dispositif d'accrochage en Suisse Romande montre les rôles que peut jouer le pilotage dans la construction des alliances éducatives. A partir d'une étude menée sur un dispositif d'accrochage qui présente la particularité d'être dirigé à la fois par un directeur socio-éducatif et un directeur de secteur pédagogique, cette communication décrira les différentes formes de pilotage repérées au moyen de deux entretiens collectifs et d'entretiens individuels.. Plus particulièrement, notre étude s'intéresse aux dimensions de pilotage, d'interface, de maintenance et à la dimension symbolique qui élabore le sens et la valeur des actions menées, qui selon Garant (Garant, 1999) permettent à tout système complexe d'être efficient et performant. Les analyses permettent de dégager particulièrement les rôles du pilotage stratégique et du pilotage pragmatique, ainsi que leur importance dans la construction des relations extérieures et intérieures au dispositif lui-même. Le double pilotage du dispositif ainsi que les modalités particulières de la prise en charge au sein du dispositif observé contraignent les professionnels à développer des alliances éducatives pour favoriser l'accrochage scolaire et prévenir le décrochage. La construction de ces alliances fait partie des préoccupations des directions, qui jouent un rôle actif dans la promotion de divers lieux de réflexion, de partage et de travail en équipe autour des pratiques pédagogiques. Elle se heurte toutefois également à certaines limites, comme par exemple l'adhésion plus ou moins forte des enseignants aux mesures qui leur sont destinées, ou les possibilités d'action réduites de la part des directeurs lorsque le dialogue entre les différents acteurs est difficile à établir.

Références

*Intervenant

† Auteur correspondant: chantal.tieche@hepl.ch

‡ Auteur correspondant: anne-francoise.de-chambrier@hepl.ch

§ Auteur correspondant: valerie.angelucci@hepl.ch

Barrère, A. (2013a). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95-116.

Barrère, A. (2013b). Un management bien tempéré: l'expérience des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire français. *Education et sociétés*(2), 21-34.

Barthélémy, V. (2014). Le Conseiller Principal d'Education au coeur de la vie scolaire : Electron libre ou atome crochu dans ses relations aux acteurs ? *Recherches & Education*. Retrieved from <http://rechercheseducations.revues.org/2095> website:

Bronckart, J.-P., & Thurler, M. G. (2004). *Transformer l'école*: De Boeck Supérieur.

Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Véréstout, A. (Eds.). (2010). *Les sociétés et leur école : emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris: Seuil.

Garant, M. (1999). Pilotage et accompagnement de l'innovation dans un établissement scolaire. In <http://www.eduscol.education.fr/D0124/levier.htm?rub=126> (Ed.), L'innovation, levier de changement dans les institutions éducatives. Paris: Ministère de l'éducation nationale et de la technologie.

Gather Thurler, M. (2004). Stratégies d'innovation et place des acteurs. *Raisons éducatives*, 99-125.

Gather Thurler, M., & Maulini, O. (2007). *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes*. Québec: Presses universitaires du Québec.

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(2), 47-60.

Perrenoud, P. (2001). Quelques conditions d'un partenariat durable entre les parents et les enseignants: Texte présenté à l'établissement scolaire Élisabeth des Portes, Borex, France.

Tieche Christinat, C., & Gilles, J.-L. (2013). Alliances éducatives et accrochage scolaire. *Education et formation*, e300(décembre 2013). Retrieved from <http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=18&p> website:

Mots-Clés: pilotage stratégique, accrochage scolaire, alliances éducatives, interface, école obligatoire

enseigner l'histoire en contexte de diversité culturelle et migratoire

Nicole Tutiaux-Guillon * ¹, Sylvain Doussot * [†], Mathieu Bouhon * [‡],
Stanislas Hommet * [§], Johanne Lebrun * [¶], Sabrina Moisan * ^{||}, Marc
André Ethier** , David Lefrançois * ^{††}

¹ Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille (CIREL-Théodile) – Université Lille III -
Sciences humaines et sociales : EA4354 – Université Lille 3, France

Le contexte de diversité culturelle et migratoire de nos sociétés est de plus en plus apparent, que celles-ci soient des sociétés d'immigration ancienne comme le Québec et la France ou plus récentes comme la Belgique et nombre d'Etats européens. Cette mise en évidence de la diversité tient en partie aux médias qui se font l'écho (parfois amplifié) de revendications des minorités. En outre l'usage public de la différence culturelle, en particulier son instrumentalisation politique, peut parfois produire plus d'exclusion que d'ouverture réciproque et d'enrichissement. La pluralité des mémoires et les enjeux identitaires, particulièrement vifs depuis deux décennies, interrogent les conceptions classiques de la citoyenneté, universaliste ou libérale, et du même coup les finalités scolaires. Le rôle de l'école pour former au vivre ensemble et à l'identité collective est mis en doute. Or cette mise en cause se produit aussi dans le contexte d'une transformation des systèmes scolaires par l'introduction de compétences, d'éducatrices à et donc de nouveaux contenus censés permettre une meilleure adaptation au monde de demain et garantir non seulement la formation mais aussi la socialisation des jeunes.

Tout ceci engage les didacticiens à questionner les conditions d'enseignement et d'apprentissage de l'histoire à l'École, puisque cette discipline est chargée depuis la fin du 19e siècle à la fois de former le citoyen, de favoriser une identité collective (souvent nationale) et de permettre une ouverture au monde contemporain. Les décideurs et concepteurs des prescriptions, les enseignants et les élèves sont davantage conscients de la pluralité culturelle du public scolaire qu'ils ne l'étaient dans la première moitié du 20e siècle, même dans les pays d'immigration. Ceci se traduit par des contenus nouveaux d'histoire scolaire ou par une mise en cause des contenus hérités au nom de l'ethnocentrisme (comme ce fut déjà le cas dans les années 1970). Ceci se traduit aussi en particulier en France ou au Québec par des débats sociaux vifs sur ce que doit être l'histoire scolaire au 21e siècle : la question est directement reprise par les didacticiens de l'histoire. Cela se traduit aussi par des recherches récentes sur les articulations possibles entre apprentissages scolaires et apprentissages informels, en particulier pour les mémoires douloureuses ou traumatiques. Un courant récent se développe sur la possibilité d'introduire des contenus favorisant une éducation des élèves à la diversité culturelle de leur société (de toute société) ou de relire en ce sens les contenus prescrits. Les didacticiens sont du même coup amenés à interroger les concepts et les démarches de leur spécialité : dans quelle mesure les recherches déjà conduites

*Intervenant

[†] Auteur correspondant: sylvain.doussot@univ-nantes.fr

[‡] Auteur correspondant: mathieu.bouhon@uclouvain.be

[§] Auteur correspondant: stanislas.hommet@univ-caen.fr

[¶] Auteur correspondant: johanne.lebrun@usherbrooke.ca

^{||} Auteur correspondant: sabrina.moisan@usherbrooke.ca

** Auteur correspondant: marc.andre.ethier@umontreal.ca

^{††} Auteur correspondant: davidl@point-net.com

proposent-elles des appuis pour cette évolution ? Dans quelle mesure de nouvelles recherches sont-elles nécessaires et quelle place doivent-elles faire aux enjeux d'actualité ? Quels concepts seraient dans ce cas pertinents ?

Ce symposium vise non seulement à partager des travaux et des réflexions sur l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire en contexte de diversité culturelle et migratoire mais aussi à ouvrir des pistes épistémologiques sur les problématiques et les outillages intellectuels pertinents pour de ces recherches. Il associe donc des communications ciblées sur des analyses de contenus et/ou de prescriptions et des point de vue plus épistémologiques : l'articulation des deux devrait permettre une discussion collective répondant aux questions ci-dessus.

Mots-Clés: Didactique de l'histoire, éducation à la diversité, finalités, contenus d'enseignement

Des contenus d'enseignement pour penser la pluralité des sociétés ? Regards critiques sur les programmes et les manuels d'histoire français.

Nicole Tutiaux-Guillon * ^{1,2}

¹ ESPE Lille Nord de France – COMUE Lille Nord de France – site d'Arras, 7 bis rue Raoul François
62000 ARRAS, France

² Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille (CIREL) – Université Lille III - Sciences
humaines et sociales : EA4354 – Université Lille 3, France

Le contexte français est particulièrement ambigu en ce qui concerne la prise en compte de la diversité culturelle des élèves. D'un côté les prescriptions ont introduit des chapitres qui peuvent se justifier par cette diversité, soit officiellement soit du point de vue des enseignants ; de l'autre les finalités de formation d'un citoyen universaliste et la tradition d'indifférence aux différences vont plutôt dans le sens d'une séparation entre les identités et mémoires familiales des élèves et l'enseignement de l'histoire. Partant d'un chapitre des programmes de 2008 sur l'histoire de l'immigration en France et des justifications données par certains à l'étude de civilisations non européennes, la communication s'attachera à montrer que les contenus proposés par les manuels n'ouvrent guère sur la pluralité des sociétés actuelles ou passées, et que les rôles des immigrés, des africains réduits en esclavage et la présentation faite de l'islam et de l'Islam dans ces manuels sont profondément ethno-centrées.

Ceci peut s'expliquer par le fonctionnement de la discipline scolaire : les modèles interprétatifs construits par Audigier dès les années 1990 et Tutiaux-Guillon dans les années 2000 en rendent assez bien compte. Le choix d'un texte du savoir consensuel, le souci de limiter la complexité au profit d'un plain-pied au monde, le refroidissement consécutif des questions socialement vives, pèsent sur les savoirs scolaires que l'on peut inférer des manuels. L'absence d'une demande consistante, de la part du ministère et des enseignants, autour de ce qu'il conviendrait de travailler avec les élèves pour favoriser à partir de l'histoire scolaire une réelle éducation à la diversité ne permet pas une véritable évolution. Pourtant les recherches en didactique de l'histoire, depuis plus de dix ans, ont montré que cette discipline pouvait contribuer à une découverte de l'altérité et de la diversité des sociétés, et comme telle à la fois informer les élèves et les former à considérer cette diversité comme un fait social pérenne avec lequel il est nécessaire et fructueux de vivre.

Mots-clés : diversité ; enseignement de l'histoire ; altérité ; discipline scolaire

Références bibliographiques indicatives

AUDIGIER F., 1995, Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les défi-

*Intervenant

nitions officielles et les constructions des élèves, Spirale n°15

BAQUÈS M.-C., & TUTIAUX-GUILLON N., 2008, Los Arabes, el islam y los turcos en la enseñanza de la historia en el sistema educativo francés contemporáneo: entre la tradición educativa y el contexto sensible, in L. Cajani (dir.), Conociendo al otro. El Islam y Europa en sus manuales de historia, Madrid : Fundación Atman y Santillana, 123-172.

CORBEL L., & FALAIZE B., 2004, L'enseignement de l'histoire et les mémoires douloureuses du XXe siècle. Enquête sur les représentations enseignantes, Revue Française de Pédagogie, n°147, avril-mai-juin 2004, 43-55

DE COCK, L., & PICARD E. (eds.), 2009, La fabrique scolaire de l'histoire Marseille: Agone.

DURPAIRE F., 2002, Enseignement de l'histoire et diversité culturelle : nos ancêtres ne sont pas les gaulois, Paris, Hachette éducation

FALAIZE Benoît, ASALON Olivier, HERAUD Nathalie & MERIAUX Pascal (2008). Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école. INRP / Cité nationale de l'Histoire de l'Immigration.

LAUTIER N., 2005, Penser l'Autre dans l'enseignement de l'histoire, Le Cartable de Clio, n°5, 56-66

LEGRIS P., 2014, Qui écrit les programmes d'histoire ?, Grenoble : PUG

LORCERIE F., 2001, L'école et le défi ethnique, éducation et intégration, Issy-lès-Moulineaux, Paris : ESF, INRP

TUTIAUX-GUILLON N., 2004, l'histoire-géographie dans le secondaire, analyses didactiques d'une inertie scolaire, habilitation à diriger les recherches, université Lyon 2 – Lumière.

TUTIAUX-GUILLON N., 2006a, Altérité et enseignement de l'histoire : quelques pistes de réflexions et de recherche à partir de la situation française, in Hassani Idrissi M., rencontre de l'histoire et rencontre de l'autre, l'enseignement de l'histoire comme dialogue interculturel, Rabat : presses de l'université Mohamed V, 257-274

TUTIAUX-GUILLON N., 2006b, Le difficile enseignement des 'questions vives' en histoire-géographie, in Legardez A., & Simonneaux L., coord., l'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives, Issy-les-Moulineaux : ESF, 119-135

TUTIAUX-GUILLON N., 2007, French school history confronts multiculturalism, in Grever M., & Stuurman S., Beyond the canon, history for the 21st century, London, Palgrave-Macmillan, 173-187

Mots-Clés: diversité, enseignement de l'histoire, altérité, discipline scolaire

Questions du monde et questions didactiques en histoire : nouvelles prescriptions, nouveaux enjeux ?

Nicole Tutiaux-Guillon *[†] 1,2

¹ ESPE Lille Nord de France – COMUE Lille Nord de France – site d’Arras, 7 bis rue Raoul François
62000 ARRAS, France

² Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille (CIREL) – Université Lille III - Sciences
humaines et sociales : EA4354 – Université Lille 3, France

La didactique de l’histoire s’est développée depuis plus d’une trentaine d’années, toujours en relation aux problèmes de terrain et aux enjeux sociaux. La question de finalités intellectuelles, identitaires et civiques a été au cœur ou à l’arrière-plan de nombreux travaux depuis les années 1990. Des recherches récentes font une place plus affirmée aux problèmes de société (questions sensibles ou socialement vives, mémoires, religions...) et incitent du même coup à l’investigation des relations entre le monde et les disciplines scolaires, non seulement à travers les contenus prescrits mais à travers les pratiques mises en œuvre qu’elles soient recommandées ou non dans les curricula. Les réflexions se nourrissent aussi de comparaisons internationales. Cela peut passer par l’interrogation à nouveaux frais d’une finalité pérenne (la construction d’une identité nationale) et de son articulation sur les programmes, soit pour revendiquer sa majoration soit au contraire pour en dénigrer la pertinence au vu des évolutions de la citoyenneté et des métissages sociaux. Cet enjeu peut être l’objet de controverses sociales vives, comme au Québec et en France. Parallèlement le contexte de reconfiguration des curriculums (généralisation du pilotage par les compétences) et des systèmes disciplinaires (multiplication des ” éducations à... ” et des apprentissages transversaux) engage une réorientation des travaux qui analysaient la transposition didactique et l’épistémologie scolaire autour de l’apprentissage des modes de pensée disciplinaires. Leur connexion aux finalités civiques argumente une lecture spécifique des programmes par les acteurs. Ces diverses pistes de recherche peuvent à l’occasion se nouer dans une perspective de réflexion sur les recompositions disciplinaires à l’œuvre, et en particulier sur leur cohérence d’une part, leur impact sur l’enseignement-apprentissage d’autre part.

Références bibliographiques

Audigier, F. & Tutiaux-Guillon, N. (eds.). (2008). Compétences et contenus les curriculums en question. Bruxelles : de Boeck.

Audigier, F., Sgard, A., & Tutiaux-Guillon, N., (eds.). (2015) Sciences de la nature et sciences de la société dans une École en mutation. Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ? Bruxelles : de Boeck.

Carretero, M., Berger, S. & Grever, M. (eds.) (à paraître). Palgrave Handbook of Historical Culture and Education. New York : Palgrave

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: nicole.tutiauxguillon@espe-lnf.fr

Mots-Clés: curriculum, didactique, histoire, finalités de l'éducation

Dispositif de recherche phénoméno-praxéologique : effets transpositifs et trans-formation des acteurs ?

Jeanette Tambone ^{*† 1}, Géraldine Suau ^{* ‡ 2}, Teresa Assude ^{* § 1}, Jean
Michel Perez ^{* ¶ 3}

¹ Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation (UMR ADEF) – Aix Marseille Université : EA4671
– CASE 49 3, Place Victor Hugo 13 331 Marseille Cedex 03, France

² Maladies chroniques, santé perçue, et processus d'adaptation. Approches épidémiologiques et
psychologiques (APEMAC) – Université de Lorraine : EA4360 – 9 avenue de la Forêt de Haye 54505
Vandœuvre Les Nancy, France

³ Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC) –
Université de Lorraine : EA2310 – Bâtiment F - 3, place Godefroy de Bouillon - 54000 Nancy, France

Titre : Dispositif de recherche *phénoméno-praxéologique* : effets transpositifs et trans-formation des acteurs ?

Résumé : Notre contribution s'inscrit dans la problématique du symposium " A quelles questions cherchons-nous réponse ? " et s'élabore dans le contexte de changement requis pour les enseignants du système éducatif qui depuis 2005 sont confrontés à l'accueil des nouvelles diversités liées aux besoins éducatifs particuliers. Se pose alors la question de l'accessibilité qui dans le cadre scolaire, se décline dans l'accessibilité aux savoirs, accessibilité didactique et pédagogique. Un dispositif de recherche a été mis en place depuis 2012 au plus près des acteurs et de leurs pratiques et a comme but de mettre en évidence un certain nombre de conditions d'accessibilité et d'obstacles qui peuvent surgir face aux difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de la loi en milieu scolaire ordinaire. Il permet également d'interroger le travail conjoint chercheur(s)/enseignant(s) et les effets apparaissant portant sur les pratiques effectives dans leur dimension inclusive dont la gestion de la classe en fonction des besoins situés des élèves. Notre question peut être formulée de la manière suivante : quelles sont les conditions pour que ce dispositif de recherche puisse avoir des effets sur les pratiques inclusives en milieu scolaire ordinaire ? Dans le cadre de ce symposium, nous proposons de rendre compte des phénomènes issus du système de questionnement nous ayant permis d'accéder à cette dernière question (1) Celui-ci s'est d'abord centré sur la notion d'inclusion pour arriver à une première définition en termes d'accessibilité didactique, nous nous sommes ensuite intéressés aux conditions de cette accessibilité à partir des techniques professorales de régulation en considérant la place des acteurs (topogénèse) et les objets du milieu pour apprendre (mésogénèse), pour enfin faire évoluer notre questionnement en considérant le dispositif comme un milieu et en interrogeant les praxéologies professionnelles.

Regard réflexif

*Intervenant

†Auteur correspondant: jane.tambone@wanadoo.fr

‡Auteur correspondant: geraldine.suau@univ-lorraine.fr

§Auteur correspondant: teresa.dos-reis-assude@univ-amu.fr

¶Auteur correspondant: jean-michel.perez@univ-lorraine.fr

Comprendre, Evaluer : Comment avons nous construit notre milieu pour décrire les pratiques inclusives ? Quelle en est la genèse ?

En dégagant le contexte sociétal et le contexte scientifique, nous rendrons compte de notre système de questionnement qui amène à la production de notre dispositif de recherche phénoméno-praxéologique . Nous alimenterons ainsi le champ de débat sur les processus d'un collectif en ce qu'il produit des phénomènes susceptibles de pouvoir construire des questions de recherche.

Mots clés : Contexte inclusif, Didactique, Dispositif de recherche, Praxéologie, Formation.

Bibliographie

Assude, T., Perez, J.-M., Suau, G., Tambone, J., Vérillon, A. (2014) Accessibilité didactique et dynamique topogénétique : une étude de cas. *Recherches en didactique des Mathématiques*, 34.1, 33-57.

Perez, J.-M., Assude, T. (2014). Présentation du dossier : Savoirs professionnels et pratiques inclusives. Effets des contrats et systèmes sémiotiques. *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 65, 5-9.

Assude, T., Perez, J.-M., Tambone, J., (2012). Adaptation des gestes professionnels : questionnement à partir des mathématiques enseignées. *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 57, 131-138.

Assude, T., Perez, J.-M., Tambone, J., Vérillon, A., (2011). Apprentissage du nombre et élèves à besoins éducatifs particuliers. *Éducation & didactique*, 5.2, 65-84.

Assude, T., Perez, J.-M., (2013).” l’accessibilité des savoirs, une question centrale du réseau OPHRIS ”. *Bulletin de la recherche de l’Ifé*, 18,3 (p.7-8).

Assude, T. et Perez, J.-M. (Éds.) (2014). Savoirs professionnels et pratiques inclusives. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 65.

Assude, T., Perez, J.-M., Suau, G., Tambone, J. (2015). Forme d'étude et topogénèse (263-275). In : Cuq, J.-P., Davin, F. (Éds.), *Approche comparative des savoirs et des compétences en didactiques*, Paris : éditions Riveneuve.

Assude, T., Perez, J.-M., Suau, G., Tambone, J., (2015). Conditions d'accessibilités aux savoirs (209-224). In J. Zaffran (Éd.), *La loi de 2005 : bilan et défis*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Assude, T., Perez, J.-M., Suau, G., Tambone, J. (2016). 4ème colloque international de l'ARCD. Un dispositif de recherche phénoméno-praxéologique : rôle des institutions et des acteurs, Université Toulouse, du 8 au 11 mars 2016.

Assude, T., Perez, J.-M., Suau, G., Tambone, J. (2015). Étude des effets d'un dispositif de recherche sur les pratiques enseignantes. Colloque REF, Devenir enseignant aujourd'hui et demain, Symposiums ” Construire une communauté éducative pour tous ”, Faculté des sciences, Montréal, 21-22 octobre 2015.

Assude, T., Perez, J.-M., Assude, T., Vérillon, A., (2013). Jeu de l'oie ou jeu de la bande

numérique : quelles potentialités, quels obstacles ? (73-87). In : Perez, J.-M., Assude, T. (Éds.). Pratiques inclusives et savoirs scolaires : paradoxes, contradictions et perspectives. Nancy : PUN - Éditions Universitaires de Lorraine.

Assude, T., Gombert, A., Perez, J.-M., Faure-Brac, C. (2013). Adaptations d'un problème de mathématiques pour des élèves avec autisme ou présentant une dyslexie (105-123). In : Perez, J.-M., Assude, T. (Éds.), Pratiques inclusives et savoirs scolaires. Nancy : PUN - Édulor.

Assude, T., Perez, J.-M., Tambone, J., Vérillon, A., (2013). Aprendizaje del número y alumnos con necesidades educativas específicas (99-123). In : Broitman, C. (Éd.), Matemáticas en la escuela primaria : números naturales y decimales con niños y adultos, Argentina Compiladora.

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

Chevallard, Y., (1999). Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques : l'approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*. 19(3) 221-266.

Perez, J.-M., Pelgrims, G., (Éds.) (2016). L'école dite inclusive ? Injonctions, conceptions et pratiques effectives. Suresnes : INSHEA.

Perez, J.-M., Assude, T., (Éds.) (2013). Pratiques inclusives et savoirs scolaires : paradoxes, contradictions et perspectives. Nancy : Presses Universitaires de Nancy

Perez, J.-M., Assude, T., (2013). " Introduction " et " perspectives " (7-11). In : Perez, J.-M., Assude, T. (Éds.), Pratiques inclusives et savoirs scolaires : paradoxes, contradictions et perspectives, Nancy : PUN-Édulor.

Perez, J.-M., Tambone, J., Assude, T., Suau, G., (2012). Emancipation et savoirs scolaires : la dimension " topologiquement basse " du maître comme une condition de l'émancipation de l'élève. Colloque international " Formes d'éducation et processus d'émancipation ". CREAD, UBO, Rennes 2, ADMEE. Rennes, les 22, 23 & 24 mai.

Suau, G., Perez, J.-M., Assude, T., (2015). Conditions pour enseigner et conditions d'accessibilité aux savoirs. Colloque Scientifique International " Condition(s) enseignante(s), Conditions pour enseigner, Réalités, enjeux, défis ". Université Lumière LYON 2, les 8, 9 & 10 janvier 2015.

Mots-Clés: Contexte inclusif, Dispositif phénoéno, praxéologique, Didactique, accessibilité, Formation.

D'un outil pour comprendre à un outil pour proposer puis agir : un observatoire de la formation initiale des enseignants

Patricia Tavignot ^{*† 1}

¹ CIVIIC – Université de Rouen – France

En rupture avec la culture "évaluation-satisfaction", qui demande l'avis des formés sur les dispositifs institutionnels qui leur ont été proposés, la démarche de cette recherche s'inscrit dans un rapport à une temporalité plus longue et se focalise sur la façon dont les enquêtés livrent un certain accord ou désaccord avec le modèle de professionnalisation offert. Bourdoncle et Lessard (2003) rappellent que les référentiels de compétences constituent le socle du curriculum de formation professionnelle et sont utilisés pour construire une professionnalité commune. Cette évaluation se spécifie en une approche singulière qui cherche à comprendre comment se construit la professionnalité : c'est "le rapport à..." qui est au cœur de l'investigation, rapport aux différentes dimensions du métier en tant que dimensions prescrites. Les étudiants qui postulent aux métiers de l'enseignement réagissent à une proposition (l'offre institutionnelle) en fonction de leur trajectoire de formation et de leur expérience de terrain.

Pour prendre la mesure du degré d'adhésion ou de rejet à l'égard de l'offre institutionnelle qui leur est faite, nous les avons interrogés sur leurs perceptions de traits de compétences. Cette méthodologie s'appuie sur des données qui sont des produits de "transactions" : entre le projet propre de l'étudiant et celui que forme l'institution pour lui, entre la perception qu'il a de ses progrès et le regard des autres acteurs sur lui, entre l'identité prescrite, l'identité "agie-vécue" et l'identité "reconnue-attribuée" (Wittorski, 2007).

Pour chacune des trois passations de l'enquête, les analyses des résultats constituent une forme d'évaluation régulatrice de la professionnalité vécue par les formés en fournissant des indicateurs pertinents qui touchent au rapport évolutif des étudiants à la formation. Une telle évaluation interroge les dispositifs de formation en cours (comme cela a déjà été le cas à l'IUFM/ÉSPÉ de Basse-Normandie) car l'établissement de formation a besoin de tels indicateurs pour piloter.

D'où l'idée de l'équipe de recherche de transformer cet outil pour comprendre en un outil pour proposer. Dès lors, est envisagée une didactisation par les chercheurs, de certaines analyses afin de proposer à leurs collègues formateurs un travail commun de réflexion pour agir sur les dispositifs de formation initiale.

Didactisation, proposition et réflexion s'effectueront à partir d'"un observatoire de la formation initiale" associant des chercheurs de l'équipe, des formateurs et des responsables institutionnels ÉSPÉ pour agir avec et par les formateurs sur les dispositifs de formation en questionnant les contenus.

Regard réflexif sur la question de recherche

*Intervenant

†Auteur correspondant: patricia.tavignot@univ-rouen.fr

L'enquête révèle chez les formés leurs perceptions préalables du métier transformées par leur professionnalité vécue. Cette professionnalité en construction et ces prises de conscience sont de nature à impulser une " professionnalisation projet ". L'émergence d' " observatoire de la formation initiale des enseignants " peut s'appuyer sur ces éléments. Il est susceptible de générer :

- un regard évaluatif objectivé des dispositifs de formation (pour comprendre et proposer) ;
- une réflexion commune sur les dispositifs de formation (pour agir).

Références bibliographiques

Bourdoncle, R., & Lessard, C. (2003). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 142, 131-181.

Jorro, A., & Wittorski, R. (2013). Professionnalisation, évaluation et reconnaissance. *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, 4, 7-9.

Marcel, J.-F., Gardiès, C., & Fernandes, S. (2012). Évaluation de la formation des enseignants. Questionnements à partir de l'analyse du cas d'un dispositif mis en œuvre dans l'enseignement agricole public français. In R. Etienne, & L. Clavier (dir.), *L'évaluation dans la formation des enseignants* (pp.89-111). Paris: L'Harmattan.

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

Mots-Clés: perceptions des formés, professionnalité vécue, évaluation régulatrice, observatoire formation initiale

Un passé national belge ? Quels schémas narratifs partagés par les jeunes au terme de leurs études dans le secondaire ?

Dzifanu Tay ^{*† 1}, Mathieu Bouhon ^{* ‡ 1}

¹ Université Catholique de Louvain (UCL) – Place de l’Université 1 - 1348 Louvain-La-Neuve, Belgique

De la fin de la deuxième guerre mondiale jusqu’à la fin de l’État unitaire, les instances politiques belges ont évité de promouvoir une identité nationale aussi bien dans les politiques de la mémoire que dans l’enseignement de l’histoire (Rosoux & van Ypersele, 2012). Mieux valait ne pas raviver inutilement les blessures idéologiques et communautaires nées de l’occupation, de la collaboration avec le nazisme et de la répression qui s’en était suivie. Avec la mise en place d’un État fédéral dans les années 1970-1980, composé de deux grandes communautés culturelles disposant chacune de leur propre système éducatif, on aurait pu s’attendre, dans l’enseignement de l’histoire, au retour d’un récit ” national ” promouvant l’identité d’une région ou d’une communauté culturelle, voire celle d’une entité plus large faite de la rencontre et de la cohabitation de deux peuples et de deux langues. Or l’analyse des programmes d’enseignement montre qu’aucun récit ” national ” à propos d’une des grandes communautés, voir des deux conjointes, n’a pris le pas. Le processus de dissolution d’une histoire de Belgique, entamé avant la fédéralisation, s’est prolongé et n’a pas été remplacé par une histoire de la Wallonie ou de la Flandre. Au contraire, l’enseignement de l’histoire au sein des deux grandes communautés a opté pour la promotion d’une identité citoyenne relativement apatride ou du moins inscrite dans une histoire ” occidentale ” large au sein de laquelle ce qui avait trait au passé des Belges et de leurs communautés respectives a été relégué sous l’appellation d’histoire de ” nos régions ”.

De nombreuses recherches ont porté sur les récits nationaux portés par les jeunes (Grever & Ribbens, 2007), notamment celle de Wertsch (2004) auprès de jeunes russes ou celle de Penuel (Penuel & Wertsch, 2000) auprès de jeunes américains. Wertsch montre que les récits historiques nationaux fonctionnent comme des outils culturels permettant de donner forme aux représentations du passé. Celles-ci se construiraient à partir de modèles ou de schémas narratifs culturellement situés et socialement partagés. Ainsi, le récit de jeunes russes partagerait-il un point, celui d’une nation capable de résister aux forces étrangères au prix de grandes souffrances s’il le faut, tout comme celui des jeunes américains aurait pour dénominateur commun la nation en marche vers la liberté. En ce qui concerne la Belgique, Van Nieuwenhuyse dans une étude récente (Van Havere, Van Nieuwenhuyse, Wils, Depaepe & Verschaffel, 2015), fait état de différents modèles narratifs en circulation dans les médias et les communications sociales : la nation en germe depuis le Moyen-Âge, la nation libérale et progressiste, le melting-pot, l’Absurbdistan, le Cœur-de-l’Europe, les lignes de fractures... Mais aucun de ces récits en circulation n’est officiellement endossé par les instances politiques du pays, notamment dans l’enseignement de l’histoire. Dans ce contexte d’évaporation progressive d’un enseignement de l’histoire de Belgique, voir de son absence, nous nous sommes demandé de quels récits et de quels modèles ou schémas narratifs les élèves sortant de l’enseignement secondaire étaient porteurs et, le cas échéant, quels liens pouvait-on établir avec leur identité. La communication fera état des résultats obtenus auprès

*Intervenant

†Auteur correspondant: dzifanu.tay@student.uclouvain.be

‡Auteur correspondant: mathieu.bouhon@uclouvain.be

de jeunes étudiants interrogés à l'entame de leur première année de baccalauréat en histoire l'Université catholique de Louvain. Des comparaisons seront établies avec les résultats obtenus auprès de jeunes étudiants néerlandophones.

Mots-clés : enseignement de l'histoire ; histoire nationale ; identité

références bibliographiques

Grever M. & Ribbens, K. (2007). *Nationale identiteit en meervoudig verleden*. Amsterdam: University Press.

Penuel, W.R. & Wertsch, J.V. (2000). Historical Representation as Mediated Action: Official History as a Tool. In: J.F. Voss & M. Carretero. *Learning and Reasoning in History*. Series: International Review of History Education vol. 2, London, 23-37.

Rosoux, V. & van Ypersele, L. (2012). The Belgian national past: Between commemoration and silence. *Memory Studies*, 5(1), 45-57.

Wertsch, J.V. (2004). Specific Narratives and Schematic Narrative Templates. In: P. Seixas (ed.). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto-Buffalo-London: University of Toronto Press, 49-62.

Van Havere, T., Van Nieuwenhuyse, K., Wils, K., Depaepe, F. & Verschaffel, L. (2015). Het nationale verleden verhaald. Dertien narratieve sjablonen uit de Belgische geschiedenis. *Hermes: Tijdschrift van de Vlaamse Vereniging voor Leraren Geschiedenis*, 19(57), sous presse.

Mots-Clés: enseignement de l'histoire, histoire nationale, identité

Pratiques Physiques Artistiques : ” Mieux-être ” en milieu pénitentiaire et régulation des violences ?

Sabine Thorel-Hallez * ¹

¹ ESPE LNF – Université d’Artois – France

L’objet de cette contribution repose sur l’étude d’un possible ” mieux-être ” de jeunes, en établissement pénitentiaire pour mineurs (EPM), lors de la pratique de la danse Hip Hop. Nous postulons que ce ” mieux-être ” peut participer à la régulation des phénomènes de violence en milieu pénitentiaire.

Plusieurs recherches ont mis au jour le lien entre climat scolaire et bien-être des individus (Debarbieux *et al.*, 1999, 2012 ; Blaya, 2006 ; Wilson *et al.*, 2001 ; Carra, 2009 ; Cohen *et al.*, 2009). Ce climat de travail positif est un préalable à la sécurité physique et émotionnelle des personnes, facilitant les apprentissages. Les travaux de Lord (2008), notamment, ont mis en évidence le développement de la sociabilité et du bien être des jeunes de 4 à 16 ans par la pratique d’Activités Physiques Artistiques (APA). Or, enseigner et pratiquer des APA est soumis au regard des autres et aux commentaires qui peuvent, dans certains cas, générer des violences symboliques (Thorel et Necker, 2013).

Les recherches menées par Faure et Garcia (2003) en danse Hip Hop ont bien montré une appropriation sexuée de l’espace réaffirmant certains rapports de pouvoir entre filles et garçons. Le genre, appréhendé comme une modalité des relations sociales (Théry, 2000), est un moyen de compréhension du ” mieux-être ” des jeunes observés au fur et à mesure des séances de Hip Hop. C’est pourquoi il nous intéresse de comprendre la relation entre traitement didactique, ” mieux-être ” des individus, régulation des violences. Ce cadre permet de mettre en exergue les contenus enseignés (déclarés et observés) et incorporés (source de mieux-être ou de mal-être).

Ainsi nous questionnons les conditions de réception des pratiques artistiques en tant que possibles moyens de régulation des conduites des jeunes. La visée est la délimitation d’indicateurs de mieux-être, qui pourraient jouer positivement sur le mieux vivre ensemble. Cette contribution renvoie au rôle joué par les corps en tant que reflet du bien être ou du mal être (Zanna, 2015) dans le ” vivre ensemble ” (Necker et Thorel, 2015).

A quelles conditions la pratique de la danse Hip Hop peut-elle être porteuse de ” mieux-être ” ? Ce ” mieux-être ” est-il vecteur d’amélioration de la relation aux autres dans le contexte de la détention ?

Cette recherche repose sur des enquêtes menées dans les départements du Nord de la France qui concernent des personnes jeunes (de 13 à 18 ans) pratiquant le Hip Hop et des adultes l’enseignant.

Dans le cadre de cette communication il s’agit d’éclairer les conditions de régulation des comportements, sous tendant un état de mieux-être. Cinq garçons, ayant choisi cette pratique, ont

*Intervenant

été observés. L'activité des intervenant-e-s (quel que soit leur statut) est aussi observée et interrogée (par le biais d'entretiens) et comparée avec les observations des jeunes. Enfin nous menons des entretiens avec leur éducateur pour connaître l'influence de cette pratique sur leur (re) socialisation.

Notre intention est de mettre au jour des indicateurs de " mieux-être " (analyse thématique en cours) chez ces jeunes à l'issue des pratiques et d'en comprendre les composantes et les implications. Les premiers résultats indiquent les axes d'analyse suivants : les interactions avec l'Autre : révélatrices de soi ; les relations interpersonnelles : l'Autre comme partenaire, les autres comme miroir ; L'empathie la confiance en l'adulte et la valorisation sont au centre du processus d'acceptation de l'Autre ; L'appartenance à un groupe est ici source d'échanges. Le rapport à l'espace : lieu de construction du " vivre ensemble ".

Bibliographie

Blaya, C. (2006). *Harcèlement et maltraitance en milieu scolaire*. Paris : Armand Colin.

Carra, C. (2009). *Violences à l'école élémentaire*. Paris : PUF.

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate : Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111, 180-213.

Debarbieux, E., Garnier, A., Montoya, Y., & Tichit, L. (1999). *La violence en milieu scolaire. 2-Le désordre des choses*. Paris : ESF.

Debarbieux, E., Anton, N. , Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. , (2012). Le " Climat scolaire " : définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. 25 pages.

Faure, S., Garcia, M-C. (2003). Les " braconnages " de la danse Hip Hop dans les collèges de quartiers populaires. *VEI*, 113, 244-257.

Lord, P. (2008). Le projet " Arts and Education Interface ". Effets sur les élèves et les jeunes. Dans Collectif, *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* (p. 81-89). Paris : La Documentation française-Centre Pompidou.

Necker, S., & Thorel-Hallez, S. (2015). Des pratiques artistiques pour se rencontrer et coéduquer. Théâtre et danse, vers un " mieux-vivre " en milieu éducatif ? In Dugas E. , Montoya Y. & Ben Chaabane Z. (dir.), Oser l'autre : un défi pour une école bienveillante ?, *International Journal of Violence and School*, Hors-série, 16, 123-146.

Théry, I. (2000). Le genre : identité des personnes ou modalités des relations sociales ? *Revue française de pédagogie*, 171, 103-117.

Thorel, S., & Necker, S. (2013). Violences symboliques au regard du genre : le cas de l'enseignement de la danse à l'école. *Recherches et Educations*, 9, 81-95.

Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., & Najaka, S. S. (2001). School-Based Prevention of Problem Behaviors : A Meta-Analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17, 247- 272

Zanna, O. (2015). *Le corps dans la relation aux autres. Pour une éducation à l'empathie*. Rennes : PUR.

Mots-Clés: Mieux, être, Danse Hip hop, climat, milieu pénitentiaire, violences.

Des territoires et des lieux : la différenciation organisée des espaces éducatifs des rythmes scolaires. A qui le faire savoir ?

Jean-François Thémines ^{*† 1}

¹ UMR ESO - Espaces et Sociétés (ESO-CAEN) – Université d’Angers, Université de Caen Basse-Normandie, CNRS : UMR6590, Université du Maine, Université de Nantes, Université de Rennes II - Haute Bretagne – MRSH-Caen Université de Caen Basse-Normandie 14032 CAEN cedex, France

Comme ” chercheur des rythmes ” participant à une recherche commanditée par le Rectorat de l’Académie de Caen, lequel souhaitait développer une évaluation de sa mise en œuvre de la réforme, nous avons défini une stratégie de production de ” données ” et de restitution de ” résultats ”. Nous proposons de revenir sur la façon dont cette stratégie a été définie, en partie a priori et en partie au vu des contraintes apparues dans la confrontation aux ” terrains ”. Puis nous poursuivrons ce travail réflexif à propos des limites de cette stratégie, au regard de l’objectif de réduction des inégalités éducatives qui motive cette réforme, objectif duquel nous nous sentons solidaires comme chercheur.

Comme spécialiste d’une discipline, la géographie, qui se définit par son entrée spatiale dans l’étude des sociétés, nous avons cherché à savoir comment les acteurs locaux (élus, professeurs, animateurs, etc.), sommés de se coordonner en vue d’assurer l’éducation des enfants, prenaient le ” tournant territorial ” voulu par la loi. Les communes que nous avons étudiées sont rurales et ont un faible potentiel d’animation et d’équipements. Pourtant, des différences apparaissent dans la manière de se saisir de cette ressource (Lussault, 2009) et de développer ainsi des ” espaces éducatifs locaux ”. Nous avons établis ces différences en particulier grâce à un corpus de photographies (Desaleux et al., 2011) et parcours commentés (Thibaud, 2001), produits avec et en partie par les professeurs des écoles des communes.

Regard réflexif sur la question de recherche : Evaluer, pour qui ?

C’est cette stratégie de recherche que nous interrogeons. Quels facteurs nous ont incité à répondre ainsi à la demande d’évaluation ? Une discipline d’appartenance, mais aussi le sentiment que la dimension spatiale était une ” bonne entrée ” ; l’idée que les acteurs étant ceux qui avaient le meilleur accès aux ” terrains ”, il pouvait leur être confié une bonne part de responsabilité dans la production des données, en échange d’un partage de leur récolte et des questions professionnelles qu’elle faisait émerger. Dès lors, quelles relations se sont installées avec les commanditaires (la hiérarchie pour ces professeurs) ? Comment ces derniers se sont-ils emparés de la méthodologie que nous avons proposée aux professeurs et pour quelles raisons ? Comment s’est alors négociée la préservation de l’autonomie de la recherche et avec quelle participation des enquêtés ?

Les limites de cette stratégie de recherche interrogent le mode d’engagement du chercheur. En effet, les résultats que nous présentons à l’aide du couple géographique territoire (au sens d’un espace attribut d’un acteur qui s’en sert pour se démarquer d’autres acteurs et les contraindre) et lieu (au sens d’une unité construite, voulue, agencée par des acteurs divers) sont le produit

*Intervenant

†Auteur correspondant: jean-francois.themines@unicaen.fr

d'une collaboration avec des enquêtés. Ce qu'ils montrent, une différenciation locale des espaces éducatifs, a été corroboré grâce à des entretiens avec des élus et des responsables d'animations périscolaires. Pour autant, alors que le but de réduction des inégalités éducatives qui sous-tend cette réforme est, semble-t-il, contourné, nous n'avons pas retourné ce " résultat " vers des acteurs locaux autres que les enseignants. Peut-on se résoudre à ce que le principe de commande de la recherche prévale ainsi sur celui de son utilité sociale, qui voudrait que de tels résultats soient plus partagés et discutés ? Si non, en quoi consiste alors aussi le travail du chercheur ?

Lussault, M. (2009). De la lutte des classes à la lutte des places. Paris : Grasset.

Thibaud J.-P. (2001). La méthode des parcours commentés, in M. Grosjean & J.-P. Thibaud, L'espace urbain en méthodes. Marseille : Parenthèses, 79-100.

Desaleux D., Langumier J. & Martinais E. (2011). Enquêter sur la fonction publique d'Etat. Une enquête photosociologique des lieux de travail de l'administration. In ethnographiques.org, numéro 23 [En ligne]

Mots-Clés: PRATIQUES PEDAGOGQUES, SCOLAIRE, PERISCOLAIRE, RYTHMES

L'image changeante de la recherche et de son opérationnalité professionnelle construite dans les formations depuis 2007

Jean-François Thémines * ¹

¹ UMR ESO - Espaces et Sociétés (ESO-CAEN) – Université d'Angers, Université de Caen Basse-Normandie, CNRS : UMR6590, Université du Maine, Université de Nantes, Université de Rennes II - Haute Bretagne – MRSH-Caen Université de Caen Basse-Normandie 14032 CAEN cedex, France

Le questionnaire utilisé comporte trois items que l'on peut associer à la recherche. Les scores de ces items et les relations de quasi-implication (Analyse Statistique Implicative) qui les concernent permettent d'apprécier la place et le statut de la formation à/par la recherche dans l'image du métier que la formation construit et dans la construction de compétences déclarée par les répondants. Un événement majeur marque l'évolution des dispositifs de formation : la maîtrise de la formation initiale des professeurs des écoles en 2011. Celle-ci aurait pu solidement installer la formation à/par la recherche dans les représentations du métier et dans la formation des compétences professionnelles. Or, ce n'est pas ce que montrent nos résultats.

En 2012, effet paradoxal de la maîtrise, les scores des items liés à la recherche fléchissent tous par rapport à 2007. Cependant, l'enquête de 2015 montre un dépassement des niveaux de 2007. La recherche en éducation apparaît alors légitime comme instance de formation sans qu'elle atteigne les scores très élevés d'autres items centrés sur la classe.

Au-delà de ses inflexions brusques à peu d'années d'écarts, l'Analyse statistique implicative montre de véritables ruptures dans les logiques de réponse. En 2007, pour le jugement sur l'importance, les trois items de la recherche irriguent les réseaux de réponse. Pour le jugement sur les compétences construites, ils sont impliqués dans des réseaux avec des items à faibles scores dans des dimensions du métier tenues pour secondaires. En 2012, pour le jugement sur l'importance, les items de la recherche n'irriguent plus les réseaux d'implication, eux-mêmes fortement déstructurés et plus difficiles à déchiffrer. En 2015, les trois items de la recherche, sans être source, sont cependant situés en amont dans des chemins qui conduisent sensiblement aux mêmes items qu'en 2007. Pour le jugement sur les compétences en construction, ils s'insèrent dans des chemins moins longs mais qui conduisent à l'item : établir une relation de confiance avec les élèves.

En somme, au fur et à mesure des passations, la recherche - ou, plus exactement, ce que des répondants dont le statut est à chaque fois différent (professeurs-stagiaires, étudiants, fonctionnaires-stagiaires) associent à la recherche dans le cadre du questionnaire, change de nature et ne revêt pas les mêmes significations professionnelles. Ressource possible mais pensée comme extérieure par la grande majorité des répondants en 2007, elle n'est plus connectée aux pratiques, ni même à l'idéal du métier en 2012, et revient comme contributrice en 2015 sans cependant être à la racine d'un travail particulier des stagiaires sur leurs pratiques. Le formalisme universitaire quelquefois d'usage a-t-il permis une véritable formation à et par la recherche ?

Regard réflexif sur la question de recherche : Comprendre pour proposer

*Intervenant

Nous reviendrons sur la question de l'image de la recherche et de son opérationnalité professionnelle construite en formation. Les cadrages nationaux des formations activent les rapports entre catégories de formateurs : la mastérisation a fait rejouer le clivage statutaire entre les enseignants-chercheurs et " les autres ". Dans ces conditions, comment didactiser la recherche en éducation de telle façon que non seulement les stagiaires, mais aussi tous les formateurs s'emparent de ses démarches et de ses résultats ?

Références bibliographiques :

Bourdoncle R. & Lessard, C. (2003). " Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation ", Revue française de pédagogie, vol. 142, 1, 131-181.

Dugal, J.-P. & Léziart, Y. (2004). " La circulation des savoirs entre recherche et formation : l'exemple des concepts didactiques lors d'une action de formation de conseillers pédagogiques ", Revue française de pédagogie, volume 149, 1, 37-47.

Ricard-Fersing É., Dubant-Birglin M.-J. & Crinon J. (2002). " Mémoires professionnels et portfolios dans la formation des enseignants : une étude comparative ", Revue française de pédagogie, volume 139, 1, 121-129.

Tardif, M & Zourhlal, A. (2005). " Enjeux et difficultés de la diffusion de la recherche sur l'enseignement entre les milieux scolaires et universitaires ", Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 4, 87-107

Mots-Clés: Formation à/par la recherche, image de la recherche, professeur des écoles, formation des enseignants

Représentations du métier de Professeur des Écoles en formation initiale. Champs, focales, flous et bougés (France : 2007, 2012, 2015)

Jean-François Thémines * ¹

¹ UMR ESO - Espaces et Sociétés (ESO-CAEN) – Université d'Angers, Université de Caen Basse-Normandie, CNRS : UMR6590, Université du Maine, Université de Nantes, Université de Rennes II - Haute Bretagne – MRSN-Caen Université de Caen Basse-Normandie 14032 CAEN cedex, France

Le symposium explore les processus de professionnalisation de professeurs des écoles en formation initiale, à partir d'enquêtes par questionnaires menées en 2007, 2012 et 2015, auprès des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) normands devenus en 2013 des Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE). Ces enquêtes ont visé et visent à connaître et comprendre les représentations du métier de professeurs des écoles construites en fin de formation initiale.

Par son empan temporel, la recherche présentée et discutée ici saisit la portée des changements impulsés par l'Etat dans la formation initiale des professeurs des écoles, à partir des compétences que les professeurs-stagiaires ou les étudiants déclarent importantes et/ou avoir construites dans des formations qui, si elles ont été conçues et mises en œuvre en fonction d'un cadrage national mouvant, sont aussi marquées par des orientations et par la dynamique de leurs équipes de formateurs.

La première édition de l'enquête met en évidence l'importance des traductions locales du cadrage de la formation dans la construction des représentations du métier, comme en témoignent les effets-centres et les effets-stages repérés. Pour l'enquête 2012, les analyses mettent davantage l'accent sur le nouveau programme national de formation dont les communications rappelleront les puissants effets perturbateurs sur les représentations du métier. Enfin, l'enquête 2015 donne plus de place aux évolutions générationnelles et sociétales dont on cerne certains effets sur la réception de la formation. En somme, l'objet qui a le plus "intrigué" les chercheurs change à chaque édition de l'enquête.

C'est le comprendre que nous explorons lorsque nous parlons de bougés pour dire tout à la fois l'évolution des réponses et le déplacement de l'objet de curiosité des chercheurs. Ces bougés correspondent à des changements de focale guidés par les modifications de structures de réponse des enquêtés. Ils comportent des zones de flou qui renvoient aux logiques de réponses moins affirmées ou plus difficilement compréhensibles. Mais ils conduisent aussi à réviser l'édition après édition à balayer un vaste champ d'observation, à la fois professionnel, politique, générationnel et sociétal. Comment sommes-nous invités, du fait-même de la durée de la recherche et des comparaisons qu'elle rend possibles, à réévaluer la force de ces contextes sur les réponses des enquêtés ?

Mais il s'agit aussi de comprendre pour proposer et au final, relever un défi. Comment se saisir de nos enquêtes qui montrent la force de contextes sur lesquels il est difficile d'agir, pour enrôler aujourd'hui les formateurs dans un travail commun sur les dispositifs de formation ?

*Intervenant

L'exposé introductif (responsable du symposium) présentera cette problématique et rappellera que les bougés et les changements de focale n'auraient pas pu être opérés sans l'apport de l'analyse statistique implicative (ASI), outil mathématique de traitement des questionnaires auquel se référeront toutes les communications.

Les quatre premières communications, chacune dans un domaine de compétences professionnelles (les ressources, les collectifs, le didactique, la recherche), décrivent les bougés des représentations du métier et, soulignant les glissements de focale au gré des éditions, montrent l'élargissement du champ d'inscription de la formation. Elles s'ouvrent pour terminer sur des enjeux spécifiques à cibler, pour chaque domaine, dans la perspective d'un travail commun à proposer aux et avec les formateurs sur les dispositifs de formation. Ces ouvertures sont reprises et mises en perspective dans une cinquième communication qui défend et illustre l'idée et le fonctionnement d'un observatoire des formations associant chercheurs et formateurs non-chercheurs.

Références

Bailleul, M., Bodergat, J.-Y., Thémines, J.-F. (2015). " Les compétences pour enseigner : le point de vue d'enseignants stagiaires. La professionnalisation en formation initiale, entre pratiques, identités et prescriptions institutionnelles ", Education et Formation, 303, 143-162, <http://ute3.umh.ac.be/revues/>

Thémines, J.-F. (2015). " Entre discipline et métier : des professeurs d'histoire-géographie face à la professionnalisation ", in Bodergat, J.-Y. & Buznic-Bourgeacq, P., Des professionnalités sous tensions. Quelles(re)constructions dans les métiers de l'humain. Bruxelles : De Boeck, 169-187

Bailleul, M., Thémines, J.-F. & Wittorski, R. (2012). Expériences et développement professionnel des enseignants : formation, travail, itinéraire professionnel. Toulouse : Octarès Editions, 208 p.

Le Guern, A.-L. & Thémines, J.-F. (2012). " Disciplines et rapport au monde professionnel : le portfolio comme self assessment ". Pratiques, 153-154, Littéracies universitaires : perspectives internationales, 85-99

Bodergat, J.-Y. & Thémines, J.-F. (2012). " Les conceptions du métier chez les enseignants à l'épreuve de la première année d'exercice ", in Bailleul, M., Thémines, J.-F. & Wittorski, R., Expérience et développement professionnel des enseignants : formation, travail, itinéraire professionnel. Toulouse : Octarès Editions, 61-82

Bailleul, M., Bodergat, J.-Y. & Thémines, J.-F. (2010). " Logiques et significations des collectifs pour les enseignants débutants ". Education & Formation, 293. URL : <http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?>

Mots-Clés: Professionnalisation, compétences, formation initiale, professeur des écoles, étude longitudinale

La bienveillance : une valeur induite par la coopération des acteurs de l'éducation

Frédéric Torterat ^{*† 1}

¹ InterDidactique, Didactiques des Disciplines et des Langues (I3DL) – Université Nice Sophia Antipolis (UNS) : EA6308 – Université Nice Sophia Antipolis IUFM 89 avenue George V 06046 Nice Cedex 1, France

La recherche de terrain menée au titre du LéA Nucéra de Nice s'établit sur la base d'un questionnaire commun au service d'un multipartenariat en REP, articulé à partir de ses dimensions interdidactique et coopérative. Ce type de LéA fait le pari d'une convergence de vues au sein des métiers de l'éducation, de la formation, mais aussi de l'animation, de l'intervention sociale et de la recherche. Dans cette approche en particulier, la bienveillance s'est imposée très vite comme une valeur mutuelle et partagée.

Du côté des élèves, les profits individuels des démarches mises en œuvre dans le cadre d'une école bienveillante inspirée de la pédagogie Freinet, avec les marges laissées à la prise d'initiative et à la responsabilisation de chacun, ont certes été mesurés sur la durée (cf. par exemple Carra et Reuter, 2005), mais sans toutefois étendre le questionnaire aux autres collaborateurs, directs et indirects, de l'école. Il est aujourd'hui indispensable, comme le rappelle Feyfant (2011), qu'en plus de " privilégier le consensus et la cohésion au sein de l'équipe enseignante ", les institutions scolaires réalisent pleinement que " l'école est insérée dans une communauté " comprenant tant " les parents " que les autres " partenaires de l'École ". S'il importe de concéder, à la suite de J.L. Delahaye (2015), que " comme beaucoup d'équipes pédagogiques et éducatives le montrent par leur action, la coopération au service des apprentissages n'est nullement une utopie pédagogique ", et qu' " il existe d'ores et déjà des écoles et des établissements qui ont engagé des projets pédagogiques fondés à la fois sur l'exigence et la bienveillance et qui font réussir les élèves en misant plus sur la coopération et la solidarité que sur la compétition " (ibid., p. 105), nous conviendrons avec lui que, parmi les " axes [du changement] " à opérer, figure celui d' " une responsabilisation de tous les acteurs, des alliances éducatives au sein des écoles et des établissements avec les partenaires " (ibid., p. 121).

Nous montrerons de ce fait en quoi le collectif du LéA Nucéra, en appelant tous les acteurs impliqués à négocier leurs paradigmes et leurs approches des contextes socio-éducatifs constituant leurs différents environnements de travail, les a conduits à dépasser les tensions qui se sont manifestées entre leurs contraintes respectives.

Carra, C. ; Reuter, Y. (2005). " Analyser un mode de travail pédagogique " alternatif " : l'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie "Freinet" ". Revue française de pédagogie, 153, 39-53.

Delahaye, J.P. (2015). Grande pauvreté et réussite scolaire. Paris : rapport IGEN.

Feyfant, A. (2011). Effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages. Dossier d'actualité veille et analyses, 65, IFE.

*Intervenant

†Auteur correspondant: Frederic.Torterat@unice.fr

Mots-Clés: LéA, recherche coopérative, bienveillance, Nucera

Trajectoires scolaires d'élèves en difficulté adaptation ou d'apprentissage en enseignement secondaire

Philippe Tremblay * ¹

¹ Université Laval [Québec] (UL) – 2325, rue de l'Université Québec G1V 0A6, Canada

Au Québec, il y a maintenant une quinzaine d'années, une nouvelle politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999) a été adoptée. En plus de favoriser la scolarisation des élèves à besoins spécifiques en classe régulière, la Politique québécoise de l'adaptation scolaire a également adopté une approche non catégorielle pour l'identification des élèves ayant des troubles d'apprentissage, des troubles légers et modérés du comportement, ou une déficience intellectuelle légère (MEQ, 2000; 2003a). Ainsi, pour cette population, appelée élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EDAA), aucun diagnostic n'est demandé. La décision d'offrir un Plan d'intervention (PI), ouvrant l'accès à des services spécialisés (ex. : orthopédagogie) et des adaptations lors des apprentissages et de l'évaluation, revient, au final, à la direction de l'école (MELS, 2004).

Aujourd'hui, plus de 20 % des élèves québécois des écoles publiques sont considérés comme EHDA (élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation et d'apprentissage), contre 10 % lors de la mise en œuvre de cette politique en 2000 (MELS, 2015). Les de ces élèves sont des EDAA. Près de 70 % des élèves EHDA sont intégrés en classes régulières au primaire, contre 50 % au secondaire (Bélanger, 2010 ; MELS, 2015). Pour les élèves du secondaire en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ayant un grand retard scolaire, il existe, pour les trois premières années, des classes de cheminement particulier (classes spéciales au sein d'écoles ordinaires), qui sont fréquentées à temps plein ou partiel par ces élèves en grandes difficultés. Il y a 5 années en enseignement secondaire au Québec. Après ces trois années, les élèves peuvent également rejoindre les filières professionnelles (MELS, 2006). Ainsi, bien que la scolarisation en classe régulière soit privilégiée, le recours aux classes spéciales est possible, sous certaines conditions.

Cette communication traite des travaux visant à décrire et analyser les trajectoires scolaires de l'ensemble des EDAA québécois ayant quitté l'enseignement primaire (juin 2007) vers l'enseignement secondaire (septembre 2007) avec un plan d'intervention (n = 15 233). Très peu de travaux ont étudié cette question dans le contexte québécois, surtout de manière longitudinale (Rousseau, Tétreault, Bergeron & Carignan, 2007). Utilisant les données du ministère de l'Éducation portant sur le type de classe fréquentée, la présence d'un plan d'intervention, la diplomation, etc., une enquête longitudinale a été réalisée sur 6 années scolaires. Ces données caractérisant le parcours scolaire sont associées aux différentes caractéristiques des élèves : sexe, la langue d'enseignement et la région/commission scolaire, pays de naissance, etc. Une analyse statistique descriptive a été effectuée sur les données.

Les résultats montrent que 20,8 % des élèves perdent leur plan d'intervention (PI) une fois entré en secondaire, c'est-à-dire qu'ils perdent par le fait même les services spécialisés et le droit à des adaptations pédagogiques. Ce taux chute à 75,7 % la 2e année et à 72,9 % la 3e année. Par la suite, ce taux chute encore à 65,6 % puis 47,9 % après 5 ans. Toutefois, après la 3e année, les élèves peuvent choisir des filières de formation professionnelle ou le secteur des adultes qui

*Intervenant

n'offre pas de PI. Par ailleurs, 12,6 % des élèves ont quitté le système scolaire.

Avant l'entrée en secondaire, 72,2 % étaient dans une classe régulière primaire à temps plein. Les autres élèves fréquentaient, à temps plein ou partiel, une classe ou une école spécialisée primaire. Lors du passage vers l'enseignement secondaire, seulement 36,7 % des élèves seront orientés en classe régulière à temps plein. Ce taux de fréquentation de la classe régulière va chuter pour atteindre 21,2 % cinq années après la sortie. Toutefois, un taux important d'élèves classés comme " Indéterminés " 20,8 % à 25,4 % selon les années demandent des investigations supplémentaires auprès du Ministère de l'Éducation.

Les élèves sont massivement inscrits en parcours général en 1re et 2e année après la sortie (100 % et 99 %). Cette situation est logique, car il n'est pas possible de fréquenter une filière professionnelle avant la fin de la 3e année (ou 15 ans) et il n'existe pas de parcours spécialisé, proprement dit, à ce niveau scolaire, pour ces élèves. Ainsi, à partir de la 3e année, cette proportion d'élèves en parcours général chute à 77,9 %, 55,4 % en 4e année et 48 % en 5e année ; les autres s'orientant vers des filières professionnalisantes. En ce qui concerne la diplomation, 31,2 % des élèves obtiendront une certification quelconque (diplôme d'études secondaires, attestation professionnelle, etc.) dans le temps prescrit ; dont 18,9 % ont un diplôme d'études secondaires général. On remarque également des différences d'orientation selon le sexe, la langue d'enseignement et la région/commission scolaire (à venir). Ces résultats viennent tout d'abord apporter un éclairage nouveau sur certains résultats de cette politique de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. À ce sujet, ils viennent également nuancer les chiffres avancés par le MELS sur le taux d'intégration en enseignement secondaire. On remarque, en effet, que les taux d'intégration évoluent fortement selon les années, les régions, etc. Ces résultats sont enfin à mettre en relation avec les forts taux d'identification rencontrés au Québec (21 % d'EHDAA). Cela questionne d'une part l'approche non-catégorielle et d'autre part, les dispositifs mis en œuvre pour ces élèves. Toutefois, certaines données restent à confirmer auprès du ministère (taux de décrochage très bas, " Indéterminés ", etc.).

Mots-Clés: enquête longitudinale, inclusion, élèves en difficulté

Les élèves à haut potentiel au Canada : une étude comparative

Philippe Tremblay * ¹

¹ Université Laval [Québec] (UL) – 2325, rue de l'Université Québec G1V 0A6, Canada

Cette communication s'intéresse à l'analyse des politiques provinciales et territoriales des dix provinces et des trois territoires canadiens au regard des élèves à haut potentiel afin de dresser un portrait comparatif du contexte dans lequel s'inscrit leur scolarisation. Au Canada, les gouvernements provinciaux sont responsables de l'éducation et le gouvernement fédéral n'a pas de responsabilités constitutionnelles en matière d'éducation. Ainsi, au Canada, il n'y a pas de ministère fédéral de l'Éducation ni de système d'éducation nationale intégré. En effet, la Loi constitutionnelle de 1867 du Canada prévoit que " Dans chaque province, la législature pourra exclusivement décréter des lois relatives à l'éducation, sujettes et conformes [à certaines] dispositions (...) " (Article 93). Ainsi, dans les 13 juridictions scolaires (dix provinces et trois territoires), les ministères de l'Éducation sont responsables de l'organisation, de la prestation et de l'évaluation de l'éducation aux niveaux primaire et secondaire. Au niveau local, un conseil d'administration est élu par les contribuables locaux pour diriger et superviser le fonctionnement d'une Commission scolaire (ou district, conseil, etc.). Cette structure gère les ressources avec une relative autonomie dans la mise en application des politiques provinciales, selon les besoins de sa population. Ainsi, la Politique de l'éducation, telle la politique des élèves à besoins spécifiques, est ainsi variable, non seulement entre les provinces et les territoires, mais également dans une large mesure au sein même de ces structures locales.

L'objectif de cette communication est de réaliser une analyse comparative des politiques et dispositifs relatifs aux élèves à haut potentiel au regard de chaque province et territoire canadiens. Cette étude souhaite contribuer, d'une part, à la compréhension des principes sur lesquels repose l'éducation des élèves à haut potentiel et d'autre part, à jeter un éclairage sur les défis posés à l'éducation publique dans ses tentatives de résoudre le paradoxe consistant à la fois à reconnaître ces élèves comme étant semblables aux autres et à les respecter dans leurs différences (Bélanger et Gougeon, 2009).

L'analyse des lois et des politiques scolaires entourant les mesures éducatives offertes aux élèves à haut potentiel a été effectuée à l'aide d'un axe qui présente les différents types de politiques scolaires (Higgins et Barresi, 1979 ; Poirier, Goguen et Leslie, 1988 ; AuCoin, Goguen et Vienneau, 2011). En effet, les différents textes légaux ou administratifs encadrant les pratiques à l'intention des élèves doués et talentueux peuvent être de différents niveaux. Plus précisément, les textes du type I incluent les législations et chartes (ex. : Loi sur l'instruction) ; les textes du type II sont liés aux politiques, directives administratives jugées nécessaires à l'implantation de mesures éducatives pour ces mêmes élèves, ils traitent également des ressources humaines, organisationnelles, financières et matérielles mises en place de sorte à leur fournir les services nécessaires. Enfin, les textes de type III correspondent aux procédures et aux interventions à utiliser auprès des élèves doués et talentueux (ex. : guide pédagogique). Ces derniers textes abordent les procédures pratiques et les directives spécifiques à la fois pour ces élèves de même que pour le personnel scolaire (Higgins et Barresi, 1979 ; Poirier, Goguen et Leslie, 1988 ; AuCoin, Goguen et Vienneau, 2011).

*Intervenant

Mots-Clés: Haut potentiel, doué, éducation comparée

Le récit de vie en héritage. Questionnements sur la figuration de soi dans la grand-parentalité.

Letitia Trifanescu * ¹

¹ Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Transformations des pratiques Éducatives et des pratiques Sociales (LIRTES) – Université Paris Est (UPE) : EA7313 – LIRTES équipe d'accueil 7313
Bureau 405 Bâtiment La Pyramide 80 avenue du Général de Gaulle 94009 Créteil cedex, France

Cette contribution se propose une analyse de la figure du grand-parent dans le cadre des relations avec la génération des petits enfants en visant une compréhension des modalités individuelles d'appropriation de ce rôle, telles qu'elles sont véhiculées dans la relation intergénérationnelle. Cela relève d'une réflexion en cours, basée sur une étude de cas, et qui a vocation à être affinée et développée sous forme d'enquête à plus grande échelle. Nous présenterons ci-dessous les repères épistémologiques et méthodologiques sur lesquelles elle s'appuie et, in fine, nous ferons émerger les questions auxquelles nous cherchons réponse.

Cette analyse se rapporte à la recherche qualitative et, plus particulièrement, aux théorisations socio-constructivistes et au paradigme biographique en éducation. Ce dernier interroge les modalités de construction de soi du sujet dans l'espace contemporain, au travers de ses multiples inscriptions dans des contextes familiaux, sociaux, historiques et culturels (Delory-Momberger, 2009). Ces modalités singulières sont associées à des processus de (trans)formation de soi, qui s'appuient sur les inscriptions sociales de l'individu et sur la nécessité de permanente adaptation qu'elles lui imposent. L'évolution du contexte social entraîne des tensions, auxquelles l'individu fait face en reconfigurant son propre contexte subjectif. Transformation de soi et du monde sont donc associées et cela notamment lors de passages, de moments charnières, qui imposent des interrogations sur la place occupée parmi les autres. Être grand-parent relève d'une telle nécessité de s'approprier une nouvelle place dans la famille, avec les fonctions et les rapports aux autres qui lui sont associés. Pour l'individu, il s'agit de trouver une concordance identitaire entre ses représentations de soi installées et celles que les autres significatifs et la société lui renvoient. Enfin, c'est autour de l'existence des petits enfants que ce nouveau statut se définit et se négocie dans les rapports avec les autres membres de la famille. Notre propos se situe au niveau de ce rapport et de ses enjeux pour la construction de soi dans la grande-parentalité. Ce qui nous intéresse est de considérer le processus de transmission intergénérationnelle comme un des principaux tenants autour desquels il s'instaure.

Appréhendée comme une forme rituelle, la transmission peut participer à organiser la vie du groupe familial, ainsi que la place que chaque membre y occupe dans ses rôles et fonctions vis-à-vis des autres (Wulf, 2007). Dans le même temps, si nous adoptons la position de la recherche biographique, elle est susceptible également de participer à la construction de soi et à l'organisation de la réalité subjective de l'individu. La transmission sous toutes ses formes, crée dès lors une passerelle biographique entre soi et les autres générations, mais aussi entre soi et soi-même. Les modalités de constitution de cette passerelle sont singulières à chaque individu et elles se donnent à voir dans le récit. Outil méthodologique certes, le récit biographique est également un territoire social, partagé, dans lequel opère la construction de soi. Dans cet espace

*Intervenant

narratif, le parcours de vie est raconté pour être transmis, communiqué. Il reprend les événements dans un ordre subjectif, déconstruit, car ce qui se transmet est surtout le sens, un sens qui appartient à l'individu, un sens identitaire, qui dévoile son histoire, telle qu'il se l'a appropriée. L'étude de cas citée concerne un récit de trajectoire professionnelle, raconté par une grand-mère à sa petite fille. Cette narration qui raconte toute une vie depuis l'enfance jusqu'à l'âge de la retraite, qui imbrique des souvenirs familiaux, sociaux et professionnels, se présente comme objet de recherche pour l'enquêteur qui se penche sur ses enjeux au regard de la (re)construction de soi en tant que grand-mère. Sur le plan méthodologique, nous viserons, dans une recherche future, un recueil plus ample de tels récits féminins intergénérationnels. L'objectif serait d'analyser les modalités de figuration de soi comme grand-mère dans ces récits qui se transmettent en héritage aux petits enfants.

Plusieurs séries de questions pourraient problématiser cette recherche. Dans le rituel de transmission intergénérationnelle, que transmet-on véritablement, pourquoi et comment? Est-ce uniquement l'histoire d'une vie ou est-ce également des figures d'un soi passé, contextualisé dans d'autres temps et espaces? Quelle place occupe la transmission dans la relation aux petits enfants et dans la construction continue d'une identité de grand-mère? Au niveau de l'espace narratif que constitue le récit qui est transmis, comment la narration s'organise-t-elle dans le cadre du rituel de transmission? Comment l'expérience de vie est-elle reconfigurée pour être adressée aux petits enfants? Enfin, comment - en reconfigurant son expérience - l'on se figure soi-même en tant que grand-mère?

Bibliographie générale

Attias-Donfut, C. (2008) "Les grand-parents en Europe: des nouveaux soutiens de famille". Informations sociales 2008/5, n°149, 54-67.

Delory-Momberger, C. (2009a) La condition biographique. Essais et récits de soi dans la modernité avancée. Paris : Téraèdre.

Jodelet, D. (2005) Formes et figures de l'altérité. Dans Sanchez-Mazas M. et Licata L. L'Autre. Regards psychosociaux (chap. 1, pp.23-47). Grenoble, France : Les Presses de l'Université de Grenoble

Segalen, M. (2000) "Enquêter sur la grand-parentalité en France". Anthropologie et sociétés, vol. 24, n°3, 75-91.

Wulf, Ch. (2007). Une anthropologie historique et culturelle. Rituels, mimésis sociale et performativité. Paris: Téraèdre.

Mots-Clés: Grand, parentalité, recherche biographique en éducation, construction identitaire, récit, transmission.

Sujets, territoires, précarités. Quand le recherche biographique interroge l'émancipation individuelle.

Letitia Trifanescu ^{*† 1}

¹ Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris 12 (UPEC UP12) – Université Paris-Est Créteil
Val-de-Marne (UPEC) – 61 avenue du Général de Gaulle - 94010 Créteil cedex, France

Au cœur du champ d'étude du paradigme biographique en éducation, se situe l'exploration des modalités selon lesquelles les individus deviennent des individus (Delory-Momberger, 2004) dans les espaces contemporains. Dans son questionnement sur cette construction, sur le devenir en tant que sujet dans la diversité des espaces sociaux, la recherche biographique aborde l'expérience en tant que tenant de dynamiques de formation de soi. En ce sens, les individus se forment et se transforment dans des logiques identitaires de devenir soi, en reconfigurant de manière herméneutique leur vécu.

Nous proposons de questionner ce lien identitaire à l'expérience à travers le rapport aux contextes, aux territoires, aux espaces. Si l'individu se construit par des processus d'identification et de différenciation avec les autres (Camillieri & al., 2007), faisons l'hypothèse que ces processus concernent aussi les espaces de vie, les sociétés, les cultures. La biographisation de l'expérience - cette "herméneutique en acte" (Delory-Momberger, 2009) qui sous-tend des logiques de construction et de formation de soi - suppose une reconfiguration du vécu dans sa globalité. Les événements et interactions marquantes sont dès lors accordés à la dimension présente et recontextualisées, afin de leur trouver un sens actualisé, auquel l'on puisse s'identifier dans l'ici-et-maintenant. Les espaces sociaux et culturels, sont intégrés à cette dynamique et, dans certains cas, agir sur ces contextes de vie correspond à agir sur soi. Il s'agit d'une relation identitaire avec les territoires qui ont vu naître des individus, qui ont constitué leur premier repère dans la formation de soi. Ces réflexions sont étayées empiriquement par une recherche qualitative sur les parcours migratoires féminins à caractère précaire. Les récits biographiques de migration, de demandeuses d'asile et femmes "sans papiers", révèlent ce rapport aux territoires qui est de nature culturelle et identitaire. L'acte migratoire - d'autant plus dans la précarité multiforme associée au statut irrégulier - co'incide pour elles avec une forme d'agir émancipatoire.

Changer à tout prix de pays signifie changer de contexte de vie, de culture et traditions dominantes, pour trouver un espace qui soit le sien. Le travail de biographisation mis en exergue lors de la mise en récit traduit une quête de sens liée à cette quête territoriale. Chercher un territoire où être soi nécessite dans ce cas de rompre avec d'autres espaces, marqués par d'autres formes de précarité et d'inégalité sociale. Cela émerge dès lors pour le chercheur qui - avec le regard théorique et méthodologique de la recherche biographique - s'intéresse aux modalités de construction de soi est que cela peut impliquer des logiques d'émancipation. La non obéissance (Rancière, 1987), la non identification avec des espaces et leur normes apparaissent comme les principaux instigateurs d'un agir qui rend sujet de son existence.

Références bibliographiques :

^{*}Intervenant

[†]Auteur correspondant: letitia.trifanescu@hotmail.com

Camillieri, C. (ss. dir.) (2007) *Stratégies identitaires*. Paris : PUF.

Delory-Momberger C. (2004), " Biographie, socialisation, formation. Comment les individus deviennent des individus ". *L'Orientation scolaire et professionnelle*, no 4 (Travail biographique, construction de soi et formation), coord. Ch. Delory-Momberger, CNAM/INETOP, décembre 2004, 551-570.

Delory-Momberger C. (2009) *La condition biographique. Essais et récits de soi dans la modernité avancée*. Paris : Téraèdre.

Rancière, J. (1987) *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris: 10/18.

Mots-Clés: migration, biographisation, espace social, émancipation, sujet

La production de connaissances scientifiques et leurs utilités. Les nombreux enjeux de la recherche et de son processus

Amélie Turlais * ¹, Stéphanie Maj *

¹, Sarra Chaieb *

², Fleur Guy *

3

¹ Centre de recherche éducation et formation (CREF) – Université Paris X - Paris Ouest Nanterre La Défense : EA1589 – 200 avenue de la république 92001 nanterre cedex, France

² Maison Interuniversitaire des Sciences de l'Homme - Alsace (MISHA) – université de Strasbourg – 5 allée du Général Rouvillois CS 50008 67083 Strasbourg Cedex, France

³ Environnement Ville Société (EVS) – Université Lumière - Lyon II, CNRS : UMR5600 – 18 Rue Chevreul 69362 LYON CEDEX 07, France

Ce symposium porte sur le champ de la protection de l'enfance. Il vise à présenter des recherches conduites dans le cadre de doctorats, et portant sur le placement en institution. La spécificité de ce symposium réside dans la complémentarité et la diversité des travaux menés, chaque participante menant sa thèse dans des disciplines différentes: sociologie, sciences de l'éducation et géographie. Au travers de ce symposium, les participantes souhaitent démontrer qu'au-delà de leurs disciplines et de leurs cadres de références théoriques, il existe des similitudes dans leurs travaux. Sur le plan méthodologique, toutes revendiquent la nécessité de partir du discours des acteurs pour produire des connaissances. Sur le plan des finalités de leurs recherches, toutes s'accordent également sur les qualités plurielles des connaissances ainsi produites, celles-ci pouvant tout autant être scientifiques, qu'utiles pour l'action et mobilisables par les acteurs. Pourtant, produire des connaissances avec le concours d'établissements et de services en protection de l'enfance n'est pas simple. Ces derniers " s'offrent " au chercheur, lui permettant ainsi d'avoir accès à un terrain et à des savoirs qui ne lui sont pas autrement accessibles. S'instaure par là-même une relation de don, du terrain vers le chercheur, qui se prolongera en contre-don, du chercheur vers le terrain. Au travers de ce contre-don se joue la légitimité de la posture du chercheur : pouvant être pris dans un conflit de loyauté, il ne doit pas trahir sa qualité scientifique. De plus, il est de sa responsabilité de s'interroger sur la restitution et sur la diffusion des résultats, en considérant notamment que pour le terrain qui lui a ouvert ses portes, elles représentent un enjeu de communication et d'image qu'il convient de mesurer et de prendre en compte. Ces connaissances, pour être diffusées et utiles, se doivent tout autant d'être validées par la communauté scientifique que d'être accessibles au terrain. Ainsi nous posons la question suivante: "comment peut-on concilier la production scientifique avec celle utile pour l'action? "

En cherchant à répondre à cette question, ne serait-il pas d'ailleurs possible de se questionner sur

*Intervenant

la nature du processus de recherche ? En effet, dans la mesure où il suscite des réflexions chez les acteurs qui y prennent part, il apparaît comme étant déjà en lui-même producteur de savoirs. Puisqu'il occasionne parfois également des changements dans les pratiques des professionnels, il se révèle également pouvoir être créateur de savoirs faire. De ce point de vue, il constitue selon nous une première étape, distincte et préalable aux résultats scientifiques terminaux de la recherche, sur laquelle il se convient de se pencher. C'est pourquoi chaque intervenante au cours de sa présentation de 20 minutes, en exposant ses recherches et leurs résultats, questionnera également les effets du processus de recherche.

Sarra Cha'ib, en prenant appui sur son travail doctoral qui s'intéresse à la construction des modes d'identifications des enfants placés à partir de leur dimension individuelle et institutionnelle, ouvrira la porte des réflexions en se demandant, quelles connaissances sont mobilisables pour l'action.

Ensuite, Stéphanie Maj, présentera son travail de thèse qui s'intéresse aux modalités de maintien des liens parents-enfants et à l'exercice et la pratique de la parentalité des parents d'enfants placés, notamment au regard du type de structure et des pratiques des professionnels. Son approche qualitative qu'elle nomme aussi participative l'amènera à se questionner sur la place donnée aux usagers dans le processus de recherche et ainsi à évoquer leur rôle dans la production de connaissances nouvelles.

Fleur Guy, dont la thèse porte sur les rôles des déplacements et de la mobilité des adolescents en contexte de placement, questionnera la manière dont les enquêtes peuvent mobiliser les connaissances produites, en insistant sur l'importance du positionnement du chercheur sur et avec ses terrains d'enquêtes.

Nous terminerons par Amélie Turlais qui soumettra une première réponse à la question qui anime ce symposium, en faisant la synthèse des différents enjeux qui auront été soulevés par avant. Elle sera aussi celle qui introduira le symposium et les différentes intervenantes.

Mots-Clés: protection de l'enfance, placement, processus de recherche, production de connaissances

Etudier les pratiques psychothérapeutiques en protection de l'enfance: la place des interactions dans le processus de recherche.

Amélie Turlais * ¹

¹ Centre de recherche éducation et formation (CREF) – Université Paris X - Paris Ouest Nanterre La Défense : EA1589 – 200 avenue de la république 92001 nanterre cedex, France

Cette présentation s'appuie sur un travail de thèse qui s'intéresse à la place des interventions psychothérapeutiques dans le champ de la protection de l'enfance. Il s'appuie sur une monographie d'une équipe de psychologues cliniciens qui accueille au sein d'un hôpital de jour des enfants avec des troubles qui peuvent être qualifiés de troubles du comportement et qui, selon la directrice, " pourraient presque tous faire l'objet d'une mesure de protection de l'enfance ".

Dans la mouvance des travaux de recherche d'interactionnistes comme Becker (1985) et Goffman (1968, 1975) et de premières expériences de recherche-action, ce travail s'est construit dans un souci de concilier objectifs de recherche et objectifs d'action. L'objet de recherche s'est donc nourri d'une préoccupation de terrain posant la question de : Quand l'équipe envisage-t-elle un partenariat avec les services de protection de l'enfance ?

Cette préoccupation fait écho au débat sur la notion d'évaluation qui anime professionnels de terrain et chercheurs en protection de l'enfance, ces quinze dernières années. L'enjeu est de déterminer la pertinence et les objectifs d'une intervention. Aussi l'accent a-t-il été placé sur l'élaboration d'instruments pour améliorer l'évaluation de situation de maltraitance possible (Robin, 2012). Notre rencontre avec les travaux nord-américains sur l'écologie de la prise de décision (Baumann, et al., 2011), nous a conduit à adresser le problème par un autre angle. L'écologie de la prise de décision ne cherche pas à construire des instruments d'évaluation pour rendre la décision plus rationnelle, mais s'interroge sur les facteurs qui influencent les professionnels du champ dans leur évaluation et dans les prises de décision qui en découlent.

Le processus décisionnel a été étudié en passant par une succession de stades parfois très centripètes où nous nous sommes focalisé sur le fonctionnement interne de l'hôpital de jour étudié et d'autres plus centrifuges, où nous nous sommes intéressé au rapport de l'hôpital de jour à l'extérieur. Chaque stade a été essentiel à la compréhension du suivant.

Nous avons, dans un premier temps, étudié l'inscription institutionnelle, théorique et pédagogique de la pratique de l'hôpital de jour. Par la suite, nous avons identifié les différents facteurs (de cas, organisationnels, externes et liés processus psychologique du décideur) qui ont un impact dans le processus décisionnel des psychologues cliniciens. Pour finir, nous avons identifié les éléments facilitant ou entravant la collaboration (fréquence des interactions, partage du cadre théorique de référence) du soin psychique avec les services de protection de l'enfance.

En présentant les différentes étapes du processus de recherche et ses principaux résultats, nous interrogerons ici dans quelle mesure les différentes instances (laboratoire de recherche, terrain qui est aussi le financeur par le biais d'une C.I.F.Re.) en interaction avec la chercheuse agissent

*Intervenant

sur le processus de recherche? En effet, répondant à un questionnement de terrain, la question de départ est le fruit d'une élaboration conjointe entre le terrain enquêté et la doctorante. De plus, étant un travail doctoral, le sujet doit répondre à des exigences et des attentes académiques telles que la rigueur de la démarche méthodologique et l'explicitation de son cadre théorique. Dans ces interactions et en particuliers celles des restitutions se jouent alors la légitimité de la chercheuse: légitimité de son cheminement intellectuel par ses pairs scientifiques et légitimité de l'utilité de son travail pour l'action par les acteurs de terrain. Aussi, nous montrerons que toutes ces instances qui peuvent être vues comme contraignantes pour la recherche ont conduit la chercheuse à de la rigueur et de la réflexion sur le sens du projet.

Bibliographie:

Baumann, D.J., Dalglish, L., Fluke, J., Kern, H. (2011). The decision-making ecology, Washington, DC, American Humane Association.

Becker, H. (1985). Outsiders. Études de sociologie de la déviance. Paris: Métailié.

Gabel, M., Durning, P. (2002). Evaluation des maltraitances, rigueur et prudence. Paris: Dunod.

Goffman, E. (1968). Asiles, études sur la condition sociale des malades mentaux et autre reclus. Paris: Les éditions de minuit.

Goffman, E. (1975). Stigmate. Les usages sociaux des handicaps. Paris: Les éditions de minuit.

Mias, C., Lac, M. (2012). Recherche professionnelle, recherche scientifique : quel statut pour les recherches en travail social ?. Pensée Plurielle, 30-31 (2-3), 111-123.

Robin, P. (2012). L'évaluation de la maltraitance en tension: l'exemple de la définition participative d'un référentiel, La revue internationale de l'éducation familiale, 31,123–141.

Mots-Clés: Décision – Evaluation – Protection de l'enfance –Pratiques psychothérapeutiques, Partenariat

1980-2000 : Discours didactiques sur l'enseignement de la littérature. Une approche comparée FLE / FLM

Dominique Ulma * , Nadja Maillard *

, Marie-France Bishop * † ¹

¹ EMA – Université Cergy Pontoise – France

Dans le cadre de ce symposium, notre communication propose de s'intéresser à une comparaison entre l'enseignement de la littérature dans le domaine du français langue maternelle (FLM), en contexte scolaire français, et dans le domaine du français langue étrangère (FLE).

Nous avons retenu pour effectuer cette comparaison une période allant du début des années 80 à l'aube des années 2000 – période qui présente l'intérêt de constituer une phase de transition dans la manière d'envisager la place et le traitement du texte littéraire, tant en FLE qu'en FLM.

Nous proposons de cibler spécifiquement pour cette étude les discours didactiques relatifs à l'enseignement de la littérature : publications scientifiques (monographies, articles), colloques, thèses. Ces discours constituent le " cœur " des recherches et réflexions, sans pour autant, toutefois, que les instructions officielles, matériaux pédagogiques, pratiques de classe s'en fassent toujours l'écho de manière fidèle ou simultanée.

Il s'agira de questionner les évolutions comparées de la didactique du texte littéraire en FLM et en FLE sur la période étudiée : comment la littérature est elle envisagée, dans l'un et l'autre champs, comme objet d'enseignement, quels sont les enjeux de son enseignement ? Quels types de finalités, quel corpus, quelles activités sont mis en avant ?

Nous nous interrogerons sur les similitudes et les différences repérables dans ces discours sur l'enseignement / apprentissage de la littérature (par ex. faire des textes littéraires des textes authentiques " comme les autres ").

Nous étudierons comment ces champs du FLE et du FLM dialoguent – ou pas : y-a-t-il des " porosités " entre les recherches et propositions de part et d'autre ? et de quelle nature (par ex. retrouve-t-on des chercheurs, des travaux de référence d'un domaine à l'autre ?).

Nous consacrerons aussi un temps aux aspects plus méthodologiques de la comparaison. Les deux domaines ne se recouvrant pas complètement, quels observables retenir ? Comment repérer les lignes de force qui permettent de rapprocher, ou distinguer ces deux domaines ?

Albert M.C., Souchon M. (2000) Les Textes littéraires en classe de langue, Hachette, F-Auto-Références, Paris.

*Intervenant

†Auteur correspondant: marie-france.bishop@u-cergy.fr

Bertrand D. & Ploquin F. (coord.) (1988) Littérature et enseignement. La perspective du lecteur, Le Français dans le monde, Recherches et applications, n° spécial, février-mars.

Bishop, M.-F. & Butlen, M. (coord.) (2010) Continuités et ruptures dans l'enseignement de la littérature, Le français aujourd'hui n° 168, mars. Paris : A. Colin & AFEF.

Cadet, L. & Guerin, E. (coord.) (2012) FLM, FLS, FLE : au-delà des catégories, Le français aujourd'hui n° 176, mars. Paris : A. Colin & AFEF.

Daunay, B. (2007) " État des recherches en didactique de la littérature ", Revue française de pédagogie n° 159, 139-189.

Gruca I. (2001) " Littérature et FLE : bilan et perspectives ", Les Cahiers de l'ASDIFLE n°12, La Recherche en FLE, 44-56.

Séoud A. (1997) Pour une didactique de la littérature, LAL, Hatier-Didier, Paris.

Mots-Clés: didactique, littérature, histoire, comparaison

Des filles qui doutent d'elles-mêmes, des garçons de leurs aptitudes : une recherche en lycée professionnel

Hélène Vandelle * ¹

¹ Centre de recherche éducation et formation (CREF) – Université Paris X - Paris Ouest Nanterre La Défense – 200 avenue de la république 92001 nanterre cedex, France

Dans la partie qualitative d'une thèse soutenue en 2011, " *Estime de soi et sentiment d'efficacité personnelle comme facteurs de réussite scolaire : une étude en lycée professionnel* ", nous avons confirmé ce que nous pressentions, à savoir que les enseignants des disciplines générales et professionnelles interrogés utilisaient, dans leurs pratiques, des stratégies pédagogiques basées sur l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle. Ainsi, ces élèves qui, à leur arrivée, disent " je suis nul ", " je n'y arriverai jamais " reprennent peu à peu confiance, suffisamment pour s'engager dans de nouveaux apprentissages. Les stratégies développées contribuent aussi à maintenir l'engagement et à créer de la persévérance. Ces pratiques ré-inscrivent une majorité d'élèves dans un processus de réussite scolaire et, parfois, de poursuite d'études.

L'objet de cette soumission est de présenter quelques résultats de la partie quantitative. Des questionnaires de mesure d'estime de soi[1] et de sentiment d'efficacité personnelle[2] ont été appliqués à 235 élèves, filles et garçons, de sept établissements et sections différentes. Ils ont été présentés au tout début et à la fin de leur première année scolaire pour être comparés et traités statistiquement.

Sans avoir d'hypothèse à ce sujet, excepté le fait que l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle pouvaient se renforcer mutuellement, nous voulions observer si et comment l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle évoluaient et se reconstituaient, s'il existait un processus de généralisation de l'un sur l'autre, et si oui, lequel.

L'échelle d'estime de soi choisie nous a permis de tester cinq sous-dimensions[3].

- Les questionnaires ont montré une différence de constitution de l'estime de soi que l'on soit fille ou garçon.
- Dans les groupes d'élèves en progrès, nous avons constaté une évolution et des processus de restructuration genrés.
- Nous avons vu que l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle étaient fortement corrélés.
- Nous savions que les filles avaient un sentiment de valeur personnelle inférieur[4] à celui des garçons. Ces questionnaires l'ont confirmé, toutefois, la recherche menée montre que les garçons ont un sentiment d'efficacité personnelle inférieur à celui des filles. Là où les filles douteraient d'elles-mêmes plus que de leurs aptitudes, les garçons douteraient de leurs aptitudes davantage

*Intervenant

que d'eux-mêmes.

- Là où au début de l'expérience, on peut évoquer des mesures qui sont le reflet de désordres (sur-estimation/sur-investissement ou sous-estimation/sous-investissement) dans un domaine, on s'aperçoit qu'après quelques mois, avec une évolution, il se produit surtout un phénomène de ré-équilibrage des différentes mesures.

À la fin de l'expérience, parmi les cinq dimensions de l'estime de soi testées, quel que soit le groupe de progrès, chez les filles, le soi émotionnel reste à stabiliser. Chez les garçons, il s'agit du soi scolaire. Du point de vue du développement personnel et scolaire, on pourrait ainsi retirer des enseignements pour des pratiques qui devraient être attentives à ce phénomène. Avec ces résultats, il est également tentant d'établir des liens avec le décrochage scolaire des garçons et avec un leadership féminin qui a du mal à s'affirmer.

À quelles questions cherchons-nous réponse ?

Cette recherche sur les pratiques pédagogiques d'un Lycée Professionnel qui prend en charge des élèves qui ont été en difficulté pour tenter de les remettre en situation de réussite est une " recherche libre ". Il ne s'agit pas d'une réponse à une commande mais le résultat d'observations de terrain qu'il était intéressant, utile de mettre en évidence. Si cette forme de recherche émane du terrain, d'une réalité observée, on ne peut pourtant pas dire que cette réalité observée ne soit pas orientée.

Paul Ricoeur met l'accent sur le fait que nous n'observons ou ne sommes sensibles qu'à ce qui fait écho à notre propre histoire, à notre représentation du monde. Née après un enfant handicapé, j'ai un " compte à régler " avec l'observation de l'empêchement à être, à faire, à réussir. J'accepte difficilement l'idée d'un développement personnel, d'aptitudes, d'une créativité qui ne trouvent ni moyens ni lieu où s'exprimer. Ce faisant, je suis particulièrement sensible aux différentes formes de discriminations, au décrochage scolaire, à l'échec scolaire. Dès lors, comment ne pas vouloir rendre l'école plus inclusive, adaptée au plus grand nombre ? Ce vécu intime m'a inscrite dans une forme d'insoumission à l'échec, dans un processus de réparation, à la fois de la personne et de l'injustice, et dans la recherche permanente de méthodes susceptibles de (re)construire de la réussite. Ainsi, sous la trame très visible de ces travaux, cherchons-nous sûrement aussi réponse à nous-mêmes.

Pour autant, la forme particulière que prend la " recherche libre " ne la rend pas secondaire. Sans doute permet-elle d'indiquer des lieux, de diriger l'attention vers des endroits que l'on n'aurait pas l'idée d'aller observer, vers des pratiques professionnelles différentes. Elle permet d'ouvrir la porte à des domaines non-investigués ou délaissés, à des sujets sensibles. À ce titre, elle me semble indispensable et vitale pour la recherche.

BIBLIOGRAPHIE

- Oubrayrie N., De leonardis M., Saffont C., " Un outil pour l'évaluation de l'estime de soi chez l'adolescent : l'ÉTES ", Revue européenne de Psychologie appliquée, 4ème trimestre 1994, n°4.
- Scherer M., Maddux J. E., Mercadante B., Prentice-Dunn S., Jacobs B., Rogers R. W., " The self- efficacy scale : construction and validation ", Psychological reports, 1982, 51, pp663-671.

(Traduction Chambon Olivier).

- Education et Formation, n°72, Les représentations des élèves du panel 1995, sept ans après leur entrée en 6ème (Enquête jeunes 2002), Estime de soi et réussite scolaire sept ans après l'entrée en 6ème, septembre 2005.

Oubrayrie N., De leonardis M., Saffont C., " Un outil pour l'évaluation de l'estime de soi chez l'adolescent : l'ÊTES ", Revue européenne de Psychologie appliquée, n°4, 4ème trimestre 1994.

Scherer M., Maddux J. E., Mercadante B., Prentice-Dunn S., Jacobs B., Rogers R. W., " The self- efficacy scale : construction and validation " Psychological reports, 1982, 51, pp663-671. Traduction Chambon O.

5 sous-dimensions (soi futur, soi physique, soi social, soi scolaire, soi émotionnel) concernant les représentations que l'on a de soi dans ces domaines.

Education et Formation, n°72, Les représentations des élèves du panel 1995, sept ans après leur entrée en 6ème (Enquête jeunes 2002), Estime de soi et réussite scolaire sept ans après l'entrée en 6ème, septembre 2005.

Mots-Clés: Mots clés : estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle, filles, garçons, LP.

Le bien-être de l'élève intégré : quelle prise en compte de ses besoins éducatifs particuliers dans la classe régulière ?

Pierre Vianin * ¹

¹ Haute Ecole Pédagogique du Valais – Suisse

Notre recherche concerne l'inclusion scolaire. Elle a été menée dans les établissements primaires du Valais (Suisse) par la Haute Ecole Pédagogique. Elle vise à mieux comprendre les pratiques réelles d'intégration scolaire.

Historiquement, nous pourrions définir 3 périodes principales dans les réponses apportées par l'école valaisanne aux élèves en difficulté d'apprentissage :

1. La séparation : la réponse apportée aux difficultés scolaires a consisté, jusqu'en 1970 environ, à placer les élèves qui présentaient des besoins particuliers (BEP) dans des classes spécialisées ou des institutions.
2. L'intégration : en 1986, le parlement valaisan adopte la Loi sur l'enseignement spécialisé qui souligne que " l'intégration totale ou partielle des élèves dans les structures ordinaires de formation est recherchée ".
3. L'inclusion : dès lors, les classes spécialisées ferment leur porte en Valais et les enfants BEP (à besoins éducatifs particuliers) sont scolarisés, pour la plupart, dans l'école régulière.

Nous sommes actuellement dans une phase de transition entre une école intégrative et une école inclusive. Notre recherche s'inscrit dans ce contexte : nous avons voulu analyser, en interrogeant 17 enseignants, si les pratiques effectives dans les classes valaisannes correspondent aux conditions de réussite de l'inclusion, telles qu'elles sont définies par la littérature scientifique.

Les données que nous avons récoltées nous ont permis de constater que l'école valaisanne a développé des pratiques intégratives exemplaires. L'engagement des enseignants – titulaires et enseignants spécialisés (ES) – auprès des élèves BEP est très professionnel : les élèves sont réellement intégrés dans les classes et les moyens sont adaptés aux besoins des enfants en situation de handicap. Néanmoins, lorsque l'on confronte les pratiques réelles et les définitions théoriques de l'inclusion, nous constatons que notre école n'est pas encore inclusive. Trois constats – qui sont également des pistes de réflexion – nous permettent de l'affirmer :

- la collaboration entre les enseignants titulaires et les enseignants spécialisés interrogés se focalise principalement sur les besoins de l'élève intégré et n'est pas orientée vers le bien-être de tous les élèves de la classe ;
- la différenciation pédagogique est peu présente en classe et le coenseignement n'est pas une pratique courante ;

*Intervenant

- les enseignants interrogés adaptent le programme (PAD) de l'enfant intégré, au détriment d'un réel projet pédagogique individuel (PPI), seul garant de son bien-être.

Si le travail de différenciation est actuellement orienté vers l'individualisation du programme de l'élève intégré, il devrait tendre vers une différenciation généralisée, pour tous les élèves, et la mise en place d'un projet pédagogique individuel (PPI) pour l'élève BEP. Les pratiques observées montrent que c'est encore à l'élève intégré de s'adapter au système et non au système de mieux prendre en compte les besoins de tous ses élèves.

- Regard réflexif sur la question de recherche

Trois facteurs principaux ont conduit les chercheurs à s'intéresser à la question de l'inclusion scolaire en Valais : la nécessaire collaboration de trois " petites " HEP autour d'une recherche commune / l'intérêt personnel des chercheurs / l'intérêt de l'Office de l'enseignement spécialisé valaisan.

Comment l'articulation entre ces trois facteurs est-elle possible ? Ne nuit-elle pas à la qualité de la recherche ?

- Références bibliographiques

Booth T. & Ainscow M. (2002). Guide de l'éducation inclusive – Développer les apprentissages et la participation dans l'école. Bristol : Centre d'éducation indépendant CEEI

Gillig J.-M. (2006). Intégrer l'enfant handicapé à l'école. Paris : Dunod

Tremblay P. (2012). Inclusion scolaire – Dispositifs et pratiques pédagogiques. Bruxelles : De Boeck

- Mots-clés

Intégration - inclusion scolaire / bien-être / Programme Adapté (PAD) / Projet Pédagogique Individuel (PPI)

Mots-Clés: Intégration, inclusion scolaire / bien, être / Programme Adapté (PAD) / Projet Pédagogique Individuel (PPI)

Quels leviers pour aider les élèves de l'enseignement obligatoire à résoudre des tâches complexes ?

Catherine Van Nieuwenhoven * ^{1,2}, Annick Fagnant * ^{† 3}, Patricia Schillings * ^{‡ 3}, Stephane Colognesi * [§], Vanessa Hanin * [¶]

¹ Institut Supérieur de Pédagogie Galilée (ISPG) – Rue Royale, 336 1030 Schaerbeek, Belgique

² Université Catholique de Louvain (UCL) – Place de l'Université 1 - 1348 Louvain-La-Neuve, Belgique

³ Université de Liège (ULg) – Belgique

Dans un contexte sociétal mettant de plus en plus en avant la nécessité de disposer de compétences d'analyse, de pensée critique et de résolution de tâches complexes (Blouin, 2015 ; Freiman & Savard, 2014 ; Dolz, Gagnon & Vuillet, 2011), il est nécessaire de s'interroger sur les conditions de leur acquisition et de leur développement au sein de la sphère scolaire. Or, faire réaliser des tâches complexes aux élèves n'est pas nécessairement, pour les enseignants, chose aisée. D'une part, car ils se retrouvent in situ face à une multitude de réactions à gérer mettant de l'avant les exigences d'accompagnement fortes de ces activités scolaires (Fagnant et al., à paraître ; Mottiez Lopez, 2015). D'autre part, certains auteurs déplorent le peu d'attention portée aux processus mobilisés par les élèves et une focalisation sur le produit fini et les aspects formels des textes produits par les élèves (Tisset & Léon, 1992. Bucheton, 2014).

Du côté des élèves, le tableau n'est pas plus optimiste. En effet, face à la multitude d'habiletés et d'opérations mentales à mobiliser conjointement (Piolat & Rouzzay, 1992 ; Bourdin, 2002), les apprenants se retrouvent souvent perdus, voire démotivés, face à l'ampleur de la demande (feuille blanche, difficulté de rentrer dans la tâche, etc.). A ce propos, les recherches investiguant la dimension émotionnelle en résolution de problème mettent à jour une palette d'émotions négatives telles que la frustration, la colère, l'anxiété ou encore la nervosité (De Corte, Op't Eynde & Verschaffel, 2007 ; Hanin & Van Nieuwenhoven, 2015, soumis). Parallèlement à cela, le peu de rétroactions offertes ne permet pas véritablement aux élèves de se dépasser. A tout le moins, ils reçoivent une note, sans véritable feedback qui l'accompagne, ou une grille dont il est parfois périlleux de s'emparer tellement les critères sont formulés pour l'enseignant.

Il semble donc, comme le signalent Laroui, Morel et Leblanc (2014) nécessaire d'aménager les pratiques enseignantes pour véritablement aider les élèves à réaliser des tâches complexes et leur permettre d'autoréguler leurs comportements. Dans cette perspective, les chercheurs qui se sont penchés sur la résolution de problèmes mathématiques (e.a. Fagnant & Demonty, 2016; Gamo, Nogry & Sander, 2014 ; Houdement, 2011) s'accordent sur la nécessité de reconceptualiser les activités de résolution de problèmes comme des exercices de modélisation, de proposer des recueils de problèmes variés et d'adopter une méthodologie ouverte, autrement dit, de favoriser la diversité des démarches et des stratégies de résolution.

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: afagnant@ulg.ac.be

[‡]Auteur correspondant: patricia.schillings@ulg.ac.be

[§]Auteur correspondant: stephane.colognesi@uclouvain.be

[¶]Auteur correspondant: vanessa.hanin@uclouvain.be

C'est de ce problème à résoudre – les difficultés de faire réaliser des tâches complexes aux élèves et de les accompagner – que naît notre symposium : quels sont les leviers sur lesquels les praticiens peuvent s'appuyer pour aider les élèves à surmonter les obstacles qu'ils rencontrent ? Comment susciter l'engagement des élèves " faibles " dans ce type de tâche ? Quelles données issues de la recherche peuvent amener à comprendre les étapes par lesquelles passent les élèves en situation de résolution ? Comment programmer les étayages en fonction de la tâche ? Quels gestes professionnels, quels ajustements spécifiques aux disciplines observe-t-on ?...

Comme le préconisent plusieurs chercheurs (e.a. Freiman & Savard, 2014 ; Op't Eynde, De Corte & Verschaffel, 2007 ; Savard, 2015), cette réflexion sur lesdits leviers ne peut faire fi des caractéristiques contextuelles de l'apprentissage. Il s'agira donc d'explorer la résolution de tâches complexes dans ses dimensions motivationnelle, cognitive, métacognitive et sociale. Nous avons choisi de nous centrer sur les élèves de l'école obligatoire et de nous attacher aux questions interdisciplinaires relatives à la production d'écrits et à la résolution de problèmes mathématiques car ce sont celles pour lesquelles les praticiens se disent peu outillés (Demonty & Fagnant, 2014 ; Laroui, Morel & Leblanc, 2014 ; Vlassis, Mancuso & Poncelet, 2014).

Ainsi, après un cadrage général proposé par les organisateurs du symposium, nous aurons dans un premier temps l'éclairage des cinq communications inscrites dans le champ des mathématiques qui aborderont les leviers pour soutenir les élèves à résoudre des problèmes complexes

- par le biais d'indices visant à soutenir les interactions entre élèves notamment (com 1),
- par la mise en place d'un dispositif cognitif et métacognitif (com 2)
- avec le souci du développement du plein potentiel de chaque élève (com 3)
- par le biais du soutien au développement de compétences au travers d'évaluations formatives (com 4)
- par le biais du soutien des enseignants dans leur compréhension de l'algèbre (com 5).

Dans un second temps, trois communications s'ancrent dans le champ de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture avec une attention portée

- sur les effets de différents types de régulations en situation de révision textuelle (com 6)
- les gestes professionnels favorisant l'autorégulation en lecture (com 7)
- les leviers identifiés pour optimiser le développement de la compétence scripturale (com 8)

Dans un troisième temps, la communication 9 proposera une lecture transversale de la question de la résolution de tâches complexes par le biais d'analyse des erreurs de productions d'élèves dans le contexte algérien.

Le quatrième et dernier temps de réflexion sera soutenu par la mise en évidence de convergences, de divergences des travaux présentés par notre discutant qui ouvrira le débat et nous permettra de répondre à nos questions de départ. Au fil de notre symposium, les questions posées nous

permettront de mieux comprendre la problématique posée, en fonction du contexte, de la place des acteurs, de l'angle disciplinaire investi et de la démarche de recherche privilégiée.

Mots-Clés: tâches complexes, régulation, étayage

L'accompagnement des enseignants-débutants: préparer leur insertion professionnelle

Catherine Van Nieuwenhoven * ^{1,2}, Agnes Deprit * ^{† 2,3}

¹ Institut Supérieur de Pédagogie Galilée (ISPG) – Rue Royale, 336 1030 Schaerbeek, Belgique

² Université Catholique de Louvain (UCL) – Place de l'Université 1 - 1348 Louvain-La-Neuve, Belgique

³ Haute école Helha – Belgique

Résumé

La transition entre la formation initiale et l'entrée dans le métier est, depuis quelques années, une préoccupation de nombreux formateurs et chercheurs interpellés par un taux d'abandon élevé des jeunes enseignants dans les 5 premières années d'enseignement et ce, dans de nombreux pays (Mukamurera *et al.*, 2013). Cette période, délicate et décisive pour la suite de leur carrière est caractérisée par un mélange d'aspects positifs et négatifs, contraste illustré par les travaux sur les différents stades de la carrière des enseignants (Huberman, 1989 ; Nault, 1999 ; Wheeler, 1992). Si l'autonomisation est, selon Lang (1999), la condition pour que les enseignants construisent leur professionnalité et se sentent valorisés socialement, chez un certain nombre d'entre eux, les expériences négatives de mal-être et d'insatisfaction professionnelle deviennent prépondérantes et les amènent à quitter la profession (Delvaux, Desmarez, Dupriez, Lothaire, et Veinstein, 2013 ; De Stercke, 2014; Smith et Ingersoll, 2004).

Alors qu'en formation initiale, le programme de formation vise clairement le développement des compétences disciplinaires, pédagogiques et didactiques jugées nécessaires à l'exercice du métier, qu'en est-il du développement personnel et du soutien à la construction identitaire des futurs enseignants? Goyette (2014) a montré que les interactions constantes avec les collègues, les parents et particulièrement avec les élèves, remettent constamment les enseignants en question quant à leurs valeurs, leurs rôles et leurs représentations du métier. Leur identité professionnelle fusionne parfois avec leur identité personnelle (Kelchtermans, 2009 ; Nias, 1989) et l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, qui ils sont, leur satisfaction et leur estime d'eux-mêmes revêtent une importance particulière (Devos, 2016).

Les compétences émotionnelles et relationnelles sont-elles suffisamment prises en compte dans le cursus de formation? Certains profils d'enseignants ont-ils plus de chance de persévérer dans le métier ? Est-ce un atout d'être passionné ? En quoi la formation initiale influence-t-elle les représentations et les valeurs des futurs enseignants ? Cultive-t-on suffisamment le bien-être du futur enseignant pour favoriser une meilleure insertion professionnelle (Théorêt et Leroux, 2014) ?

Autant de questions placées au coeur du symposium pour avancer dans la réflexion sur la préparation des futurs enseignants à l'insertion dans leur métier. Plus particulièrement, ces questions seront traitées du point de vue des étudiants et de leurs formateurs. Quels regards les étudiants en fin de cursus posent-ils sur leur formation ? Se sentent-ils bien préparés ? Quels sont leurs besoins à la veille de l'entrée dans le métier ? Les formateurs identifient-ils des fragilités, des manques? Peut-on décoder des profils d'enseignants au niveau de la personnalité ? de leur

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: agnes.deprit@helha.be

engagement ? Quel rôle peut jouer la passion du métier pour favoriser l'insertion professionnelle ?

Ce symposium sera l'occasion de mieux comprendre les enjeux de la problématique de la préparation au métier d'enseignant, de discuter des données recueillies sur le terrain auprès des acteurs (futurs enseignants et formateurs) tant en Belgique qu'au Québec et d'identifier des leviers principaux d'insertion professionnelle.

Un bref exposé introductif sera réalisé par les responsables du symposium pour poser le cadre de la réflexion. Ensuite, les deux premières communications, ancrées dans le contexte belge, proposeront un état des lieux des ressources disponibles, dans la formation des futurs instituteurs primaires et préscolaires, qui facilitent la transition et l'insertion dans le métier. La troisième communication apportera un éclairage différent et complémentaire mettant l'accent sur la passion de l'enseignement, dimension du bien-être à prendre en compte dès la formation initiale pour faciliter la construction identitaire des enseignants. Enfin, le thème transversal du congrès sera abordé en proposant un débat autour des questions suivantes : en quoi le questionnement sur la préparation à l'insertion professionnelle en formation initiale est-il en phase avec le contexte belge actuel de potentielle masterisation de la formation ? Face aux carences perçues en formation initiale et aux leviers identifiés, que peuvent mettre en place les formateurs afin d'assurer une continuité entre la formation initiale et la formation en cours de carrière ?

Références

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 de travail. *Cahiers du Girsef*, 92, p.1-156.

De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants : La relève issue des Hautes Écoles*. Thèse de doctorat. Mons (Belgique) : Université de Mons.

Devos, C. (2016). L'importance de l'identité enseignante et la réaction aux difficultés lors de l'entrée dans la profession. Dans C. Van Nieuwenhoven et M. Cividini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant : Préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (p.37-48). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

Goyette, N. (2014). *Le bien-être dans l'enseignement : étude des forces de caractère chez des enseignants persévérants du primaire et du secondaire dans une approche axée sur la psychologie positive*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Québec : Université du Québec à Trois-Rivières.

Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : Un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 86(1), 5)16.

Kelchtermans, G. (2009). Who I Am in How I Teach Is the Message. Self-Understanding, Vulnerability and Reflection. *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 15 (2), p.257-272.

Lang, V. (1999). La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle. Paris : Presses universitaires de France.

Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M., Ndoreraho, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, e-299, p.13-35.

Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J.-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université, Perspectives en éducation.

Nias, J. (1989). *Primary Teachers Talking : A Study of Teaching as Work*. London : Routledge.

Smith, T.M. et Ingersoll, R.M. (2004). What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teachers' Turnover ? *American Educational Research Journal*, 41 (3), p.681-714.

Théorêt, M. et Leroux, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants ?* Bruxelles : De Boeck.

Wheeler, W.A. (1992). La croissance professionnelle vue à travers des manifestations d'inquiétudes. In P. Holborn, M. Wideen & I. Andrews (Eds.), *Devenir Enseignant. D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle* (vol.2, pp. 57-69). Montréal, Canada : Les éditions logiques.

Mots-Clés: préparation à l'insertion, formation initiale, enseignants, débutants

Evaluer les évaluations en milieux scolaires ?

Marc Vantourout * ¹, Rémi Goasdoué * ^{† 1}, Christophe Blanc * ^{‡ 1}, Sabine Rodriguez-Smith * ^{§ 1}

¹ Education Discours Apprentissages (EDA) – Université Paris V - Paris Descartes : EA4071 – 45, rue des Saints Pères 75270 Paris Cedex 06, France

L'évaluation représente une part importante du travail des enseignants. Plus généralement, elle occupe une place majeure en milieux scolaires où ses modalités sont diverses, évaluations quotidiennes, internes, externes, à grande échelle, etc. A l'instar de l'évaluation dans d'autres milieux, elle n'échappe ni aux débats, ni aux critiques, en quelque sorte à sa propre évaluation. Depuis plus d'un siècle, une grande partie des travaux consacrés successivement aux examens, à l'évaluation " dans " l'Ecole puis " de " l'Ecole (ou des systèmes éducatifs et de leurs niveaux) s'inscrivent dans une orientation critique. Les docimologies (critique puis expérimentale), en mettant en avant la thématique de la fidélité inter et intra-notateurs, peuvent être considérées comme une première entreprise d'évaluation des évaluations. Depuis quelques temps, il peut arriver qu'un regard critique soit porté sur des évaluations à large échelle (internationales et parfois nationales) : sont alors concernés la diffusion ou l'utilisation des résultats et des classements, d'une part, les modèles statistiques impliqués, d'autre part. Dans tout ce qui vient d'être brièvement évoqué, les questionnements et les enjeux sont essentiellement, pour ne pas dire exclusivement, méthodologiques.

Les participants au symposium partagent un regard critique sur l'évaluation qui se démarque des précédents : ils s'intéressent aux tâches et à l'activité des évaluateurs et des évalués. Ils défendent que la validité ne peut être rabattue sur la fidélité des épreuves et plus largement sur des questions de choix méthodologiques indépendamment des contenus et des contextes d'évaluation. La validité est alors qualitative et concerne les items, exercices, tâches, épreuves d'une part, les jugements d'autre part. S'assurer de la validité d'un point de vue " psycho-didactique " (celui adopté par les participants), implique de se centrer sur les contenus à évaluer, d'en proposer une définition a priori, et " une entrée par l'activité " permettant de décrire les processus cognitifs en jeu. Cette façon d'appréhender l'évaluation et de traiter la validité fera l'objet d'un exposé introductif en deux parties : la première portera sur les approches psycho-didactiques des évaluations (APDE), la seconde sur le raisonnement évaluatif (inspiré du raisonnement sociologique de Passeron) et sur une série de vigilances épistémologiques qui y sont attachées. Bref, il s'agira de mieux déterminer " ce que juger veut dire ".

Les trois communications, dont deux présentées par des doctorants en fin de thèse, feront état de recherches, fondées empiriquement, qui illustreront de façon complémentaire les apports d'un regard psycho-didactique sur des évaluations et sur l'activité d'évaluateurs et d'évalués.

Deux communications porteront sur la validité des épreuves, et s'intéresseront aux concepteurs et aux évalués. Différents supports d'évaluations seront impliqués, des évaluations internes de CP (1ère primaire), des épreuves de lecture-compréhension externes de fin de primaire (5e grade). L'autre communication, qui fait appel à l'analyse de l'activité de correction de dissertation,

*Intervenant

[†] Auteur correspondant: remi.goasdoue@parisdescartes.fr

[‡] Auteur correspondant: Christophe.Blanc@ac-paris.fr

[§] Auteur correspondant: sabine.rodriquez-smith@parisdescartes.fr

portera sur la validité de jugement et sur le raisonnement évaluatif.

À quelles questions cherchons-nous réponse ? En première approche, la réponse est contenue dans le titre du symposium et renvoie à l'évaluation des évaluations (des épreuves, des évaluateurs et des évalués) tout en dépassant ce qui ne pourrait constituer qu'un pirouette langagière : est-ce pertinent ? comment procéder ? En seconde approche, aux fondements de nos préoccupations de chercheurs, figure le projet d'articuler évaluations et didactiques (et/ou psychologie cognitive des apprentissages impliqués). Nous remettons en cause les cadres, courants et paradigmes actuellement dominants – méthodologiques, psychométriques et statistiques –, qui structurent la quasi-totalité des réflexions et débats sur les évaluations, leurs caractéristiques, leurs résultats et les usages qui en sont faits.

Mots-Clés: Evaluations, tâches, activités, validité psychodidactique, raisonnement évaluatif

Activité des évaluateurs, validité de jugement et raisonnement évaluatif : vers un modèle psychologique de la correction de dissertation

Marc Vantourout * ¹, Rémi Goasdoué * ^{† 1}

¹ Education Discours Apprentissages (EDA) – Université Paris V - Paris Descartes : EA4071 – 45, rue des Saints Pères 75270 Paris Cedex 06, France

Symposium : Evaluer les évaluations en milieux scolaires ?

L'étude des pratiques d'évaluation a durablement tourné autour de la question des divergences entre évaluateurs tout en négligeant l'effet des spécificités des contenus en jeu dans les évaluations. L'enjeu principal de l'approche, que nous qualifions de psycho-didactique des évaluations est précisément de combiner l'apport des didactiques disciplinaires et des travaux en psychologie sur l'analyse de l'activité pour mieux comprendre les activités d'évaluations et remettre au centre des préoccupations la question de la validité. Lors de la communication, nous nous appuierons sur les résultats d'une recherche consacrée à l'évaluation de dissertation en sciences économiques et sociales afin de montrer, dans une première partie, l'intérêt de ces approches pour étudier l'activité de correction ou d'évaluation proprement dite, puis dans une deuxième partie, de proposer un modèle psychologique de la correction de dissertation.

La dissertation est une épreuve ouverte, au sens où il est difficile de trancher sur le caractère juste ou faux de ce qui est avancé par les élèves-auteurs. L'étude mentionnée est une enquête qui s'appuie sur les verbalisations d'enseignants (16 enseignants) au cours de leur correction de copies. Il s'agit d'une situation "aménagée", car cette tâche ajoutée d'explicitation est artificielle. L'un des résultats que nous développerons est la remise en cause du modèle "référent/référé", puisqu'aucun enseignant ne s'engage dans la dissertation avec une "dissertation modèle" en tête. Nous rejoignons ainsi les auteurs ayant proposé, sans la confronter empiriquement, l'idée de référerANT que construit progressivement au cours de son activité le correcteur. Nous verrons que la correction est une lecture singulière et approfondie de la copie, où l'élève est présent à travers son texte (dialogue différé, Amigues). La fidélité, bien qu'importante lors des examens, ne saurait être le seul critère de validité d'une évaluation. Aucun des jugements émis par les enseignants lors des corrections étudiées ne peut être qualifié d'erroné, tous s'appuient sur des connaissances et des éléments bien clairs et légitimement relevés au sein de la copie, tout en étant pas pour autant convergents. Ces éléments nous permettront de proposer un d'explicitation notre conception de la validité de jugement, laquelle est attachée au fonctionnement cognitif des correcteurs-lecteurs. Ils permettront également de proposer une ébauche de modèle psychologique de la correction de dissertation.

Nous avons par ailleurs développé une réflexion autour du raisonnement évaluatif, à partir d'une transposition du raisonnement sociologique (Passeron). Sur la base des éléments qui auront été précédemment développés, nous concluons notre présentation en adaptant ce cadre de réflexion à l'activité de correction de dissertation. Dans ce cadre, évaluer c'est non seulement comprendre ce que quelqu'un dit, mais aussi pourquoi il le dit et les relations entre ces deux choses. Le

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: remi.goasdoue@parisdescartes.fr

raisonnement évaluatif se déploie ou se réalise dans une succession de jugements, dont il reste à décrire les conditions de leur production, leurs enchaînements et leur portée descriptive et explicative.

Il nous semble que ces nouvelles approches, ces nouveaux cadres d'analyse de l'activité des évaluateurs, constituent une émancipation des questionnements et paradigmes dominants dans le champ des recherches sur l'évaluation scolaire. Il s'agit non plus de critiquer mais de rendre intelligible les processus conduisant aux produits de l'évaluation, qui au niveau sociétal, sont les seuls discutés.

Amigues R., Bonniol J.-J., Caverni J.-P., Fabre J.-M. & Noizet G. (1975). Le comportement d'évaluation de productions scolaires : à la recherche d'un modèle explicatif. *Bulletin de psychologie*, 28, 793-799.

Amigues R. & Zerbato-Poudou M.-T. (1996). *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. Paris : Dunod

Chevallard Y. 1989. *Evaluation, véridiction, objectivation*. Accessible sur le site de l'auteur. 18 pages.

Hadji C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris : PUF.

Passeron J.-C. (2006). *Le Raisonnement sociologique: Un espace non poppérien de l'argumentation*. Paris : Albin Michel.

Mots-Clés: Activité des évaluateurs, validité de jugement, raisonnement évaluatif

Se socialiser aux catégories d'entendement scolaires : les Travaux Personnels Encadrés de première au lycée

Stéphane Vaquero * ¹

¹ Groupe de Recherches et d'Etudes Sociologiques du Centre-Ouest (GRESO) – Université de Poitiers, Université de Limoges : EA3815, Institut Sciences de l'Homme et de la Société – France

Tous les élèves français de classe de première générale doivent réaliser de septembre à février, dans le cadre d'un dispositif intitulé " Travaux Personnels Encadrés " (TPE), une production originale dans le champ scolaire. Par groupes de trois ou quatre, ils doivent articuler deux disciplines de leur choix, pour traiter des sujets qui ne sont pas directement abordés dans les programmes. Sont ainsi valorisés dans les instructions officielles les sujets " originaux " mais " réalistes ", qui ne doivent pas être des " montages d'informations " mais au contraire susciter le " regard critique " sur des objets tirés du monde non-scolaire. La façon dont les enseignants guident les groupes dans leur travail repose grandement, en l'absence de références explicites aux savoirs scolaires, sur leurs propres cadres d'appréhension du monde. Ainsi, plus que d'attester de gages de travail sur les contenus scolaires, le groupe idéal doit faire preuve de " bonnes idées ", d'intuitions, d'un regard " original ", " pertinent ", sans faire explicitement référence aux savoirs scolaires, mais au contraire en mobilisant une vision scolastique du monde réel. Rapidement, la présence ou non de ces gages détermine la forme que prend le rapport pédagogique selon les groupes. D'une part les élèves jugés " vifs " sont encouragés à mobiliser les codes légitimes de la distanciation, de l'humour ou de la rhétorique de la contradiction, puisque les savoirs scolaires sont jugés comme acquis du fait de la structure scolastique du raisonnement mené pour choisir le sujet. D'autre part, les élèves jugés comme " manquant d'idées " sont conduits à se replier sur une présentation explicite des savoirs scolaires, rendant quasi-impossible toute confrontation prolongée aux catégories professorales de lecture du monde non-scolaire.

Le recours à des dispositifs libres ou ludiques, souvent pour des raisons motivationnelles, semble ainsi renforcer les liens de connivence culturelle entre enseignants et élèves proches de la forme scolaire de socialisation et les encourager à mobiliser les savoirs scolaires comme des cadres cognitifs d'appréhension du réel. Les autres, parce qu'ils travaillent sur les savoirs scolaires comme des objets, et non comme des cadres cognitifs abstraits et universels, sont tenus à distance de ce travail de scolarisation du réel. Si le terrain à l'origine de cette enquête porte sur deux ans d'observation de TPE auprès de cent vingt productions d'élèves, la communication retracera le parcours de quatre groupes d'élèves représentatifs des processus présentés, à travers notamment des extraits d'observations, de productions de TPE, d'entretiens avec les élèves et enseignants, mais aussi des appréciations formelles et informelles portées sur ces travaux.

Au travers de cette communication, nous souhaitons éclairer la manière dont la dimension socialisée des individus (ici, enseignants et élèves) peut être prise en compte comme une variable structurante, et pas seulement contextuelle, du fonctionnement de l'institution scolaire et son rôle dans le maintien de l'ordre social.

Bibliographie

*Intervenant

Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité: théorie, recherche, critique*. Laval (Québec), Presses de l'Université Laval.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Éditions de Minuit.

Deauvieu, J., & Terrail, J.-P. (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*.

Lahire, B. (2008). *La raison scolaire: école et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes, PUR.

Rochex, J.-Y., Crinon, J. (dir.). (2011). *La construction des inégalités scolaires: au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes, PUR.

Saint Martin (de), M., & Bourdieu, P. (1975). Les catégories de l'entendement professoral. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1(3), 6893.

Mots-Clés: lycée, filières d'enseignement général, inégalités scolaires, savoirs, forme scolaire, matrices disciplinaires

Les interactions comme ressources pour devenir Maître d'apprentissage

Laurent Veillard ^{*† 1}, Marine Pelé Peycelon ^{* ‡ 2}

¹ Maître de Conférences, UMR ICAR, ENS de Lyon – Université Lyon 2 – 15 Parvis Descartes, 69007 Lyon, France

² Doctorante, UMR ICAR, ENS de Lyon, – Université Lyon 2 – 15 Parvis Descartes, 69007 Lyon, France

Résumé :

Les études récentes sur la fonction tutorale (par exemple, Filliettaz, De Saint-Georges, Duc, 2003) montrent la place centrale qu'occupent les interactions tutorales dans le développement des compétences de l'apprenti. Notre volonté ici est non plus d'étudier en quoi les interactions sur le lieu de travail bénéficient aux apprentis mais en quoi elles sont une ressource très importante pour l'action des Maîtres d'APprentissage (MAP) et la construction des compétences nécessaires à cette fonction. Autrement dit, il s'agit d'analyser en quoi et comment les interactions que le MAP peut avoir avec une grande variété d'acteurs, dans des situations voire des organisations parfois très différentes (écoles, tuteurs académiques, apprenti, collègues, etc.) lui permettent d'apprendre à assumer sa fonction tutorale d'encadrement et de guidage.

Sur le plan théorique, notre travail s'ancre dans la didactique professionnelle (Kunegel, 2011 ; Mayen, 1999), la linguistique appliquée à la formation (Filliettaz et al., 2003) et dans le courant du workplace learning (Billett, 2009). Sur le plan méthodologique, nous nous inscrivons dans une démarche ethnographique caractérisée par une immersion au long court, une logique multi-située (Marcus, 1995) et une pluralité de modes de production de données (O. de Sardan, 1995). Nous avons choisi de suivre de près le parcours de maîtres d'apprentissage qui endossent cette fonction pour la première fois en encadrant chacun un apprenti en formation dans deux filières professionnalisantes de l'enseignement supérieur (niveaux technicien supérieur et ingénieur).

Nous nous appuyons sur les données produites auprès de deux d'entre eux, travaillant dans le secteur de l'industrie nucléaire et dans celui de la pharmaceutique. Nous présenterons des analyses de plusieurs types d'interactions que ces MAP ont eu dans des situations et avec des acteurs variés. Ces échanges ont été reconstitués à partir d'extraits de captations vidéo, notes de terrain, verbatims, captations audio, photographies ou copies de documents. Nous tenterons de montrer la récurrence de certaines formes d'interaction et en quoi elles permettent aux MAP, non seulement d'encadrer l'apprenti, de transmettre leur métier, mais également de se former eux-mêmes. Nous envisageons les situations professionnelles successives des MAP, sous l'angle des caractéristiques qui en font des situations potentielles de développement dans l'activité du tuteur. Parmi ces caractéristiques, les interactions avec d'autres acteurs, dans leurs composantes verbales mais plus largement multimodales (gestes, manipulation d'écrits, etc.) nous intéressent plus particulièrement. La mise en regard de ces interactions avec la pratique et les représentations des MAP et leur évolution durant l'année nous permet de voir quelles sont les interactions que les MAP ont mobilisées comme des ressources pour leur propre pratique de la fonction tutorales.

*Intervenant

†Auteur correspondant: laurent.veillard@univ-lyon2.fr

‡Auteur correspondant: marine.peycelon@univ-lyon2.fr

Regard réflexif sur la question de recherche :

Notre recherche s'inscrit dans une recherche collaborative plus large (Desgagné, 1997) menée par le Centre de Formation par Apprentissage de l'enseignement supérieur Formasup ARL et l'association Trouver-Créer. En conséquence, une forte réflexivité est nécessaire depuis le début du projet afin de définir les objectifs, les méthodes et les résultats attendus de chaque type de contributeur, qui s'ils sont complémentaires se doivent aussi d'être pour une part indépendants.

Références bibliographiques :

Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail: la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. In M. Durand & L. Filliettaz (Eds.), *Travail et Formation des Adultes* (pp. 37–63). Paris: PUF.

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. <http://doi.org/10.7202/031921ar>

Filliettaz, L., de Saint-Georges, I., & Duc, B. (2008). "Vos mains sont intelligentes!" Interactions en formation professionnelle initiale. *Cahiers de La Section Des Sciences de L'éducation*.

Kunégel, P. (2011). Les maîtres d'apprentissage: Analyse des pratiques tutorales en situation de travail. Paris: L'Harmattan.

Lallier, C. (2009). Pour une anthropologie filmée des interactions sociales. Paris Éddes Archives contemporaines.

Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Education Permanente*, 139, 65–87.

Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the world system: the emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95–117.

Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. *Enquête*. Archives de la revue *Enquête*, (1), 71–109. <http://doi.org/10.4000/enquete.263>

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*. *Recherches en éducation*, (154), 145–198. <http://doi.org/10.4000/rfp.157>

Mots-Clés: Maître d'apprentissage, Pratiques tutorales, Interactions tutorales, Formation des adultes, Formation professionnelle

ACCOUNTABILITY POLICIES AND EDUCATION: RECENT TRENDS IN SPAIN AND CATALONIA

Antoni Verger * ¹

¹ SAPS – Espagne

Recent educational reforms and legislative changes in both Catalonia and Spain have been strongly inspired by the New Public Management (NPM) doctrine. Accordingly, policy ideas such as school autonomy and accountability have strongly framed the education policy debate as well as some of the most visible educational transformations. This paper analyses how NPM and, with it, new forms of education evaluation and accountability have been adopted and re-contextualized within the Spanish context, with a focus on the Catalan region. The Catalan case is especially relevant due to the fact that it has pioneered the introduction of NPM reforms within the Spanish educational system, and has influenced similar reforms later on introduced in other regions and, to some extent, at the Spanish scale.

The objective of the paper is two-fold. First, the paper explores the particular accountability policies that are being introduced in the Spanish context, namely test-based accountability and the evaluation of teachers' productivity and performance. Secondly, the paper reflects on how and why these new evaluation policies are being adopted. Among other things, the paper shows that the majoritarian social-democrat and conservative parties in both Spain and Catalonia seem to converge in the desirability of adopting accountability policies. However, despite both parties embrace the 'accountability norm' generally speaking, they regulate and enact accountability systems differently. Specifically, they use accountability measures to achieve slightly different objectives and apply these measures in a way that has different implications for the educational actors that take part in the accountability scheme.

The paper is grounded on a cultural political economy approach (cf Jessop 2010) and focuses on how educational reforms, such as those represented by NPM and accountability ideas, evolve through the mechanisms of variation, selection and retention. The data analysed in the paper includes, on the one hand, interviews with key education stakeholders and, on the other, document analysis of policy briefings, press releases and legal documents. The process-tracing method has guided the systematization of these data, and has enabled to link key events in the policy process with the resulting effects these events have had in the Spanish educational system at multiple scales.

Jessop, B. (2010). Cultural political economy and critical policy studies, *Critical Policy Studies*, 3:3-4, 336-356

Keddie, A. (2015). School autonomy, accountability and collaboration: a critical review. *Journal of educational administration and history*, Vol. 47, No. 1, pp.1-17

Verger, A. and M. Curran (2014). New public management as a global education policy: its adoption and re-contextualization in a Southern

*Intervenant

European setting. *Critical Studies in Education*, 55(3), 253-271

Mots-Clés: accountability, education policy, new public management, cultural political economy, Spain, Catalonia

Vérité-vérification et vérité participation

Franck Vialle * ¹

¹ Centre de recherche interuniversitaire Expérience, Ressources et Education (EXPERICE) – Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis : EA3971 – 2 Rue de la Liberté, 93526 Saint-Denis, France

En Sciences de l'éducation, comme dans le champ du social ou de la santé, l'étudiant-chercheur se confronte à un objet de recherche. Ce dernier est ordinairement construit et organisé dans une problématique. L'étudiant produit un mémoire qui, dans le respect d'une normalité scientifique, est assujéti d'une part, à l'adossement à un terrain d'étude, et d'autre part, à une méthodologie de traitement. Des données sont généralement recueillies sous différentes formes : observations, entretiens, questionnaires... Ce recueil est constitué en corpus et analysé. L'étudiant-chercheur a à charge de produire les éléments de sa propre réfutation. En effet, l'épistémologie de Karl Popper (2008) invite à avancer des résultats " falsifiables ". En remplaçant le critère traditionnel de vérification par celui de falsification, cet auteur, selon Jean Grondin (1993), nous alerte qu'il ne semble pas possible de fournir une vérité positive et définitive d'une théorie scientifique ; tout au plus pouvons-nous en écarter les prédictions altérées. Tous les éléments méthodologiques sont exposés, du corpus à l'analyse, laissant ainsi la possibilité au lecteur de refaire le chemin, et de réfuter les résultats si nécessaires.

Or, Michel Foucault (2001) montre que chaque société a son régime de vérité et qu'elle est en capacité, par le recours au pouvoir-savoir d'experts " compétents ", de distinguer les énoncés vrais des faux. Cette " vérité-vérification " demande la mise en rapport avec une norme. Mais, pouvons-nous dire en même temps le " vrai " et le " normal " ? Pour Jacques Bidet (2014) la norme n'est pas réductible au " vrai " de la Science. N'assistons-nous pas, selon ce même auteur et au sujet de la science, à une normalisation comme " *nouvelle bureaucratisation du monde* " ? Dans ce prêt-à-penser, comme l'affirme Paul Feyerabend (1979), " le cours d'une recherche est dévié dans le canal étroit du déjà compris, et les chances d'une découverte conceptuelle fondamentale (...) sont considérablement réduites ".

Or, à cette " vérité-vérification ", attestée par des méthodologies validées par des experts d'autorité, s'oppose une " vérité-participation ". Celle-ci ne concerne pas les institutions, elle est propre à la liberté de chaque chercheur. Pour Grondin (1993) à nouveau, " *toute personne qui comprend vise et rejoint quelque chose de vrai* ". Certaines vérités nous éclairent ; elles s'accordent avec notre expérience et, attestent de la présence d'un monde et de notre présence dans celui-ci. Elles se construisent dans le dialogue avec autrui et avec nous-même et autorisent l'expression de ce que Pierre Bayard (2002) appelle notre " paradigme intérieur ". Or prenant la proie pour l'ombre, l'étudiant-chercheur pense parfois, dans l'analyse de son corpus, découvrir la " vérité " de l'autre alors qu'il se débat souvent avec ses propres projections. Ainsi, la posture de l'étudiant-chercheur, dans son rapport à son objet d'étude, n'est pas la même, selon qu'il cherche à expliquer objectivement la réalité de " l'autre " dans une visée de " vérité-vérification " ou s'il tente de comprendre sa propre vérité telle qu'elle lui apparaît comme participation, dans la vérité supposée de l'autre.

Dans nos pratiques d'accompagnement de mémoires universitaires en Licence de Sciences de l'Education, nous réalisons des enseignements en méthodologie de la recherche. C'est dans le

*Intervenant

cadre des travaux sur l'analyse de contenu que la " vérité-participation " de chaque étudiant apparaît le plus nettement. A partir du second semestre nous organisons, à chaque rencontre, un temps de travail collectif sur l'analyse d'entretiens. Chacun leur tour, les étudiants apportent tout ou partie de leur corpus et l'ensemble du groupe travaille sur ces données. Après une " lecture flottante " (Bardin, 2007) les étudiants s'essaient à une pré-catégorisation (Vialle, 2015) et aident le chercheur à asseoir sa problématique. Or, l'efficacité de cet exercice s'épuise progressivement pour se saturer complètement après plusieurs sessions. En effet, au fil des séances chaque étudiant, pour son propre compte, a affirmé sa propre problématique de recherche. Dès lors, quel que soit l'entretien travaillé, il se ramène toujours à la grille de lecture problématisée de chacun. L'objet est commun, il a été recueilli par quelqu'un d'autre et pourtant, chacun croise sa propre " vérité-participation ". Elle lui apparaît alors, comme une évidence et cela indépendamment du corpus.

Cette dialectique " vérité-vérification " et " vérité-participation " semble transversale aux questions d'éducation et de formation. Ainsi, elle nous paraît concerner tout aussi bien les domaines de recherche du social, de la santé ou encore des Sciences l'Education ; c'est au niveau épistémologique qu'il conviendrait alors de l'envisager.

BARDIN Laurence. " *L'analyse de contenu* ". Paris : Puf, 2007.

BAYARD Pierre. " *Enquête sur Hamlet. Le dialogue de sourds* ". Paris : Les Editions de Minuit, 2002.

BIDET Jacques. " *Foucault avec Marx* ". Paris : La Fabrique, 2014.

FEYERABEND Paul. " *Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance* ". Paris : Le Seuil, 1979.

FOUCAULT Michel. " *Dits et écrits I. 1954-1975* ". Paris : Gallimard, 2001.

GRONDIN Jean. " *L'universalité de l'herméneutique* ". Paris : Puf, 1993.

POPPER Karl. " *Conjectures and refutations* ". London : Routledge Taylor&Francis group, 2008.

VIALLE Franck. " *L'analyse de contenu. Une méthodologie de la recherche en première personne. 1-Témoignage de pratiques* ". Brillouet : Editions du BéaBa, 2015.

Mots-Clés: Vérité, pouvoir, savoir, normalisation, vérification, participation.

Le mitan de la vie - Apprendre à gérer sa santé

Béatrice Vichérat ^{*† 1}

¹ Centre de recherche éducation et formation (EA 1589) équipe Apprenance et formation (CREF) –
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique – France

Problématique

L'avènement des nouvelles technologies de l'information a considérablement modifié les environnements dans lesquels les individus évoluent. Le numérique a investi le champ de la santé et nous entrons désormais dans l'ère de la santé connectée. Parallèlement, notre système de santé subit une pression constante pour réduire et rationaliser ses coûts. L'espérance de vie a augmenté et de plus en plus de maladies chroniques nécessitent une prise en charge longue et coûteuse pour la société.

Dans un tel contexte, modifier durablement les comportements des individus pour leur permettre de rester en bonne santé suscite un intérêt croissant et plus que jamais, l'individu est invité à devenir acteur de sa santé. Cette injonction quasi permanente à l'autonomie nous amène cependant à nous interroger sur la capacité réelle dont disposent les individus pour faire face à cette nouvelle responsabilité.

Cadre théorique

Tout au long de leur vie, les individus s'efforcent d'exercer un contrôle sur leur existence (Bandura, 1997). Les décisions qu'ils sont amenés à prendre pour leur santé, les comportements qu'ils décident d'adopter au quotidien ne sont ni uniquement déterminés par des facteurs biologiques ou psychologiques, ni par les seuls environnements dans lesquels ils évoluent (Carré, 2004). Porteurs d'une histoire personnelle et d'expériences vécues, leurs comportements s'inscrivent dans un système de causalité triadique réciproque (Bandura, 1997).

Parvenu au mitan de sa vie, l'adulte s'engage vers un temps de transition où, éclairé par l'expérience de sa vie, il commence à vouloir vivre davantage pour lui-même (Aubret, 2008). Ayant privilégié dans une première période de sa vie réalisations professionnelles et familiales, il se recentre sur lui-même prenant conscience de la finitude de sa vie et de la nécessité parfois de procéder à certains réajustements dans ses comportements de santé (Millet-Bartoli, 2002).

Méthodologie de recherche

Notre étude compréhensive s'appuie sur un corpus de 24 entretiens biographiques réalisés auprès d'individus âgés de 40 à 55 ans. Pour constituer notre échantillon, nous avons considéré que dans une recherche qualitative, le caractère significatif des critères habituels (âge, profession, situation familiale, résidence) devient moins opérant (Kaufmann, 2011). L'engagement des personnes à la fois en termes de temps mais surtout en termes d'implication nous a contraint à limiter la taille de notre échantillon.

*Intervenant

†Auteur correspondant: beatrice.vicherat@gmail.com

De ce fait, la représentabilité de notre échantillon est d'emblée à écarter.

Nous avons essentiellement souhaité rendre compte des interactions entre facteurs personnels, environnements et comportements de santé, privilégiant ainsi une approche biographique. Cette alternative méthodologique nous a semblé judicieuse pour appréhender le sujet dans ses pratiques tout en considérant la temporalité de son existence.

Résultats

Une période d'introspection

Le mitan de la vie est bien plus un mitan psychologique qu'arithmétique et que ce soit une période de prise de conscience du temps qui passe, de bilan, de crise ou de questionnement, c'est assurément un temps où l'on a l'opportunité de devenir plus conscient de ce qui a été non vécu ou non choisi dans son histoire avec parfois l'opportunité de réorganiser ses priorités de vie en modifiant concrètement certains aspects du quotidien.

Mieux contrôler sa santé

La santé est encore généralement bonne, et la plupart des changements physiques ne modifient pas les modes de vies même si se maintenir en bonne santé commence à être une préoccupation. On réinterroge son rapport à soi et à son propre corps. Et cette prise de conscience associée à un mouvement de retour sur soi participe d'un travail réflexif sur son vécu, sur ses expériences et sur ses pratiques vis-à-vis de sa santé.

A quelles questions cherchons-nous réponse ?

Le monde dans lequel nous vivons est en train de changer. L'ère industrielle laisse désormais place à une société dans laquelle information et savoir sont au cœur de tous les enjeux. La capacité des individus à s'adapter et à évoluer dans ces nouveaux environnements en perpétuel mouvement nous interroge tant ils doivent désormais : " être capables de formuler de bons jugements à propos de leurs propres capacités, de prévoir les effets probables des divers événements et conduites possibles, de mesurer l'étendue des opportunités et des contraintes d'ordre socio-structurel qui se présentent à eux et de régler leur comportement en conséquence "[1]

Bibliographie

Bandura, A. 1997. *Self-efficacy : the exercise of self control*. New-York, Freeman.

Carré, P. 2005. *L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir*. Paris, Dunod.

Jouet, E. ; Las Vergnas, O. ; Noël-Hureau, E. 2014. *Nouvelles coopérations réflexives en santé : De l'expérience des malades et des professionnels aux partenariats de soins, de formation et de recherche*. Paris, Editions des Archives contemporaines

Albert Bandura. Adaptation par S. Brewer et P. Carré de l'article : " Social cognitive theory :

An agentic perspective ", Annual Review of Psychology, 2001, 52, 1-26.

Mots-Clés: Santé, comportement, mitan de la vie, autorégulation, agentivité

Le rôle des émotions dans la construction de l'expérience muséale

Jean-Christophe Vilatte * ¹

¹ Centre Norbert Elias (CNE) – CNRS : UMR8562 – 2 Rue de la Charité 13002 MARSEILLE, France

Les raisons de fréquenter les musées sont multiples (Falk & Dierking, 1992). Parmi ces différentes raisons, il y a celle d'éprouver des émotions (Sander & Varonne, 2001). Ne pas en ressentir peut être un frein à la visite (Gottesdiener, 1992).

Si la littérature sur l'émotion au musée est abondante, un état de l'art montre que les recherches sur le lien entre émotion et expérience de visite sont peu nombreuses, l'une des raisons étant liée à la difficulté d'identifier et de caractériser cette dimension. En effet, les émotions sont souvent confondues avec les affects, et sont difficilement distinguables d'autres phénomènes tels que les sentiments, la motivation, les attentes, l'humeur, les attitudes, les pulsions, etc. Phénomènes qui dépendent les uns des autres et qu'il est parfois difficile scientifiquement de discriminer. La plupart des théoriciens s'accordent à considérer les émotions comme des épisodes de changements somatiques et psychologiques, en réponse à des événements internes (par exemple des pensées ou des souvenirs) ou externes (par exemple la rencontre d'un nouveau stimulus). Les émotions résultent d'un ensemble complexe d'interactions entre les facteurs subjectifs et objectifs, médiées par les systèmes neuronaux/hormonaux. La subjectivité dans le déclenchement et le maintien d'une émotion rend compte de l'importance de la variabilité intra- et inter- individuelle de l'expérience émotionnelle. L'importance et la place de ces différents éléments dans la survenue de l'émotion varient selon les théories. Ce qu'est une émotion fait encore débat (Leveau, 2011). L'émotion esthétique peine à être caractérisée et échappe à bien des chercheurs qui tentent de l'étudier.

Dans la recherche que nous avons conduite, il ne s'agit pas de mettre en évidence les conditions d'émergence des émotions au cours de la visite, ni de décrire les émotions ou de tenter de les catégoriser, ni de comprendre leur rôle au cours de la visite, leur lien avec les fonctions cognitives, mais d'étudier leur détermination et leur poids dans le déclenchement et l'installation de la pratique de fréquentation des musées. S'interroger sur le rôle des émotions au musée peut conduire à se demander plus particulièrement : pourquoi le visiteur vient-il ? Qu'est-ce qu'il recherche ? Est-il susceptible de développer cette pratique de visite ?

Nous inspirant de différentes recherches, nous avons réalisé un questionnaire sur la pratique de fréquentation des musées en retenant, sans prétendre à l'exhaustivité, un ensemble relativement large de variables sociologiques et psychologiques susceptibles de rendre compte de la mise en place et de la structuration de cette pratique. Ces déterminants renvoient : aux caractéristiques démographiques ou socioprofessionnelles de l'enquêté ou de sa famille ; aux traits de personnalité évalués par le NEO-PIR (Costa & McCrae, 1998) ; aux pratiques muséales antérieures et projets de visite ; à l'enseignement artistique scolaire ou hors scolaire reçu ; aux modalités de visite des musées (école, parents, amis, couple, visite avec enfants, etc.) ; aux raisons qui ont motivées l'enquêté à fréquenter les musées, aux ressentis recherchés ou attendus lors des visites, à la satisfaction. Parmi les diverses motivations et les différents attendus lors de la visite, nous avons retenu plus spécifiquement la composante émotionnelle.

*Intervenant

Cette recherche a porté sur 871 étudiants âgés de 17 ans à 69 ans (avec une moyenne d'âge de 20,52 ; un mode égal à 18 et une médiane à 19), inscrits en L1 de psychologie à l'université Paris Ouest Nanterre La Défense, en L1 et L3 (psychologie, sciences de l'éducation, sciences du langage) ou Master sciences de l'éducation ou des métiers de l'enseignement à l'université de Lorraine. Parmi les enquêtés, 11,8% étaient en formation continue, et 18,4% étaient de sexe masculin.

Toutes les analyses effectuées confirment que les émotions font parties de façon significative des motivations et des expériences recherchées au cours de la visite, quel que soit le type de musées. Les enquêtés qui sont habitués des musées sont plus à la recherche d'émotions positives que ceux qui les visitent peu. Il est à noter qu'il n'y a pas en termes d'attentes ou de recherches émotionnelles de différence du point de vue du sexe. Par contre, plus l'âge des enquêtés augmente plus ces derniers sont en attente et en recherche d'émotions. Toutefois, si l'émotion est une variable qui permet de comprendre la pratique de visite, différentes analyses de régression multiple montrent que d'autres variables sont plus prédictives de la fréquence de visite : les visites avec les parents ou avec l'école/professeur, une éducation artistique reçue en dehors de l'école, le trait de personnalité "ouverture". La valeur du coefficient de détermination R est de .530 pour ces quatre variables.

Ces données, ainsi que d'autres résultats liés à l'émotion, seront détaillées et discutées.

Bibliographie

Gottesdiener, H. (1992). Freins et motivations à la visite des musées d'art. Rapport, Paris: Ministère de la culture. Département des Etudes et de la Prospective.

Falk, J., & Dierking, L. (1992). The Museum Experience. Washington D.C : Whalesback Books.

Leveau, N. (2011). Évaluations automatiques des émotions et sentiments, mémoire sémantique et compréhension de texte : expérimentations et simulations. Thèse de doctorat non publiée. École Pratique des Hautes Études, Paris, France

Sander, D., Varonne, C. (2011). L'émotion à sa place dans toutes les expositions. La lettre de l'OCIM, mars-avril, n°134, 1-10.

Regard réflexif sur la question de recherche

Cette recherche sur l'accessibilité des publics aux musées met en évidence la nécessité de convoquer une perspective plurielle dans l'explication et la compréhension des pratiques culturelles. Il s'agira de s'interroger sur cette nécessité. Si le dialogue entre perspective sociologique et perspective psychologique ne peut qu'apporter des éclairages nouveaux, ce dialogue pose des problèmes épistémologiques et méthodologiques.

Mots-Clés: émotions, musée, expérience muséale

Les compétences des lycéens face aux images photographiques

Jean-Christophe Vilatte * ¹

¹ Centre Norbert Elias (CNE) – CNRS : UMR8562 – 2 Rue de la Charité 13002 MARSEILLE, France

Il est communément admis que les jeunes vivent aujourd'hui dans un monde d'images, que l'image est devenue leur mode d'expression spontané et naturel, qu'elle leur est facilement accessible et qu'ils la comprennent d'emblée. Mais il est aussi fréquent d'entendre dire que les jeunes sont passifs, matraqués, manipulés par les images, qu'ils subissent les images fabriquées par quelques initiés qui se jouent de leur naïveté ou de leur innocence. D'où, de nombreux auteurs insistent sur la nécessité d'une éducation à l'image, et proposent des approches didactiques ou pédagogiques sans montrer réellement ou scientifiquement l'efficacité de leur démarche.

Les recherches qui sont entreprises en psychologie traitent essentiellement de la question de l'image comme outil thérapeutique, de socialisation ou de communication avec des groupes de jeunes à risque ou fragiles. Relativement anciennes et plutôt assez rares, les recherches qui traitent des compétences des jeunes en matière d'images portent surtout sur les très jeunes et jeunes enfants. Elles montrent que ces derniers ont des compétences à lire et à comprendre les images qui augmentent avec l'âge (Liben, 2008). Si ces compétences évoluent avec l'âge, elles paraissent toutefois encore assez limitées chez les adolescents. Des travaux en didactique de l'image montrent que les adolescents seraient encore de piètres descripteurs d'images, ayant tendance à les décrire de manière ponctuelle, pointilliste, sans grande précision et sans organisation apparente, se posant sur elles des questions assez élémentaires (Hugonnie, 1994). Les sémiologues admettent que l'image est complexe, peut-être davantage que le mot (Thibault-Laulan, 1972), sans que l'on sache comment les jeunes s'approprient et traitent cette complexité. Après avoir exploré la littérature scientifique, il n'est guère possible aujourd'hui de faire état de savoirs stables et consensuels sur les compétences des adolescents en matière de perception d'images.

Réalisée dans le cadre d'un appel à projet lancé par le Ministère en charge de la jeunesse et qui portait sur l'accès des jeunes à l'autonomie par les pratiques artistiques et culturelles, l'étude présentée ici porte sur l'évaluation d'une " mallette-jeu " d'initiation à la lecture d'images. Ce jeu est destiné à des adolescents éloignés des pratiques artistiques et des structures culturelles. D'une durée maximale d'une heure, il est un enchaînement de séquences variées dont l'un des objectifs est de développer des compétences liées à la lecture des images : plus particulièrement à la capacité des jeunes à identifier, distinguer, comparer, opposer, déterminer des familles d'images, classer, attribuer des fonctions aux images et argumenter, savoir les replacer dans un contexte. Il a été décidé de construire un outil d'évaluation qui ne sollicite pas la verbalisation et l'autoévaluation des jeunes (leurs représentations ou leurs discours sur le jeu), mais qui les fasse manipuler des images, à partir d'une consigne qui nécessite, pour pouvoir y répondre, d'avoir acquis les savoirs et les savoir-faire développés dans le jeu. La démarche à partir de cette épreuve est d'évaluer des jeunes avant le jeu et après, de comparer un groupe témoin à un groupe contrôle, et d'observer des différences liées au jeu. L'hypothèse principale est que les jeunes qui y ont joué doivent être capables de classer et d'identifier plus facilement des images que ceux qui n'ont pas participé au jeu.

*Intervenant

Deux versions du jeu ont été évaluées, l'une auprès de 305 lycéens et l'autre auprès de 350 lycéens, issus dans les deux cas de classes de première et de terminale. Quelle que soit la version du jeu, l'observation des lycéens montre une grande implication des jeunes et ceci tout au long du jeu. Les jeunes ont apprécié cette façon originale d'aborder l'image. Du côté de la motivation et de l'implication, mais aussi de la participation, le jeu atteint pleinement son objectif. Dans la première version, l'évaluation met en évidence un effet très limité de ce jeu en termes d'apprentissage (pas vraiment de différences significatives au niveau des compétences entre ceux qui ont joué et ceux qui n'ont pas joué), tandis que la deuxième version s'avère efficace dans l'émergence d'un changement d'attitudes culturelles et dans le sentiment d'avoir appris, mais toujours avec des effets limités dans le développement des compétences cognitives en matière de traitements iconiques.

Il s'agira de rendre compte de ces différences entre les deux versions et de les discuter. Elles sont liées en partie aux représentations que les concepteurs ont des compétences iconiques des adolescents, mais également en raison du changement du format du jeu (nombre de séquences, consignes, ...) entre les deux versions. Les conséquences de cette évaluation en termes didactiques et pédagogiques seront présentées.

Bibliographie

Burgess, M., Enzle, M., & Morry, M. (2000). The social psychological power of photography: Can the image-freezing machine make something of nothing? *European Journal of Social Psychology*, 30, 613-630.

Kose, G. (1985). Children's knowledge of photography: A study of the developing awareness of a representational medium. *British Journal of Developmental Psychology*, 3, 4, 373-384.

Hugonnie, G. 1994. L'analyse de photographies de paysages par les élèves de collège. *Revue de géographie de Lyon*, 69, 3, 237-243.

Liben, L. (2008). Developing children's appreciation of photographs as informative and aesthetic artifacts. In Constance Milbrath, Hanns M. Trautner (Eds.): *Children's Understanding and Production of Pictures, Drawings, and Art*. Göttingen : Hogrefe Publishing, 155-184

Seidman, S., & Beilin H. (1984). Effects of Media on Picturing by Children and Adults. *Developmental Psychology*, 20, 4, 667-672.

Thibault-Laulan, A-M. (1972). Image et spectateurs. *Communication et langages*. 13, 36-52.

Regard réflexif sur la question de recherche

L'éducation à l'image est un enjeu de société pour lequel nous ne pouvons faire l'économie d'une réflexion en profondeur. Or les débats sur le rapport des jeunes à l'image sont souvent idéologiques, davantage que scientifiques. Il s'agit de montrer quelle peut être la contribution de la recherche à ces débats. Il s'agit également de questionner le rôle du chercheur dans sa relation avec les professionnels, lors d'un appel à projet dans lequel il est l'évaluateur du projet. Cette étude pose également des questions sur l'évaluation de dispositifs didactiques et pédagogiques.

Mots-Clés: Image, compétence iconique, lycéens, évaluation

Le cyber harcèlement envers le personnel enseignant : apprendre à se cyber protéger pour mieux enseigner

Stéphane Villeneuve * ¹, Nancy Goyette * ^{† 2}, Céline Duroisin * ^{‡ 3},
Jean-Paul Pinte * ^{§ 4}

¹ Université du Québec à Montréal (UQAM) – Canada

² Université du Québec à Trois Rivières (UQTR) – Canada

³ Criminologue, Belgique – Belgique

⁴ Université Catholique de Lille – Université Catholique de Lille – France

Etre enseignant(e) implique la présence d'interactions avec les collègues et les apprenants et dans certains cas, avec les parents. Ces multiples interactions peuvent confronter les enseignants à toutes sortes de situations qui peuvent même s'avérer agressives ou violentes (McMahon et Martinez, 2014). Ces difficultés jumelées à la présence des technologies de l'information et de la communication (TIC) génèrent des dérives qui se transposent maintenant en ligne. En effet, par l'entremise d'Internet, des actes de cyberintimidation sont perpétrés régulièrement entre élèves et font partie des problématiques de violence repérées dans les milieux scolaires (Gumbus & Meglich, 2013; Patchin, 2013). La cyberintimidation consiste en des actions individuelles ou collectives pouvant causer un mal à autrui de manière volontaire et/ou répétée, par le biais d'Internet et l'utilisation d'outils technologiques (cellulaire, tablette, etc.). Lorsque ces actions sont vécues spécifiquement chez les adultes, le terme cyber harcèlement est privilégié. Les actes de violence en ligne entre jeunes sont fréquemment soulevés dans les médias, cependant, qu'en est-il du cyber harcèlement dirigé envers le personnel enseignant? Ce domaine de recherche est très peu étudié au Canada et dans le monde alors que les TIC sont pourtant bien présentes dans toutes les sphères de l'éducation. Les outils de communication et les réseaux sociaux sont d'ailleurs des moyens de prédilection pour les intimidateurs ainsi que des lieux où la formulation de menaces est désormais simple et accessible (Shariff et Churchill, 2009).

L'objectif de cette présentation sera double en exposant, dans un premier temps, une brève revue de littérature sur les recherches internationales qui se sont intéressées à la problématique ainsi que la présentation de quelques résultats issus d'une recherche canadienne portant sur le cyber harcèlement envers les enseignant(e)s. L'étude visait à rejoindre les enseignants du Québec intervenant aux niveaux préscolaire-primaire et secondaire par voie de questionnaire électronique. Elle a permis de recueillir des témoignages d'enseignants victimes de cyber harcèlement. Environ 80% des participants étaient des enseignantes et un pourcentage quasi égal d'enseignant(e)s provenaient des niveaux préscolaire-primaire et du secondaire. Les participants étaient issus d'écoles de tous les milieux sociaux économiques. Parmi le personnel enseignant ayant vécu du cyber harcèlement, seuls 20% d'entre eux ne connaissaient pas qui était la personne intimidatrice. Quant aux périodes d'intimidation, elles pouvaient s'étaler autant en termes de jours que de mois.

Dans un deuxième temps, à l'aide de témoignages d'enseignants cyber harcelés et suite à l'analyse

*Intervenant

[†] Auteur correspondant: nancy.goyette@uqtr.ca

[‡] Auteur correspondant: duroisin.celine@gmail.com

[§] Auteur correspondant: pinte.jp@gmail.com

de la littérature, les plus récents outils technologiques (réseaux sociaux, etc.) utilisés par les cyber harceleurs seront exposés. L'apprentissage de moyens à préconiser pour sécuriser ses données personnelles par les enseignant(e)s seront également présentés.

Enfin, cette communication permettra de répondre au thème transversal du congrès ainsi qu'à la triple démarche de compréhension, d'évaluation et de proposition. Cette étude cherche ainsi à " COMPRENDRE " la prévalence et l'impact des TIC, des réseaux sociaux et l'émergence de nouveaux moyens pour harceler les enseignants. Elle nous permet de nous questionner sur l'avancement des technologies et de son impact dans la profession enseignante générant de nouveaux défis à relever. Cette étude permet également de s'interroger sur la dimension " ÉVALUER ". En effet, comment les changements technologiques viennent modifier les problématiques vécues par les enseignants ? Le cyber harcèlement ne faisait pas partie des préoccupations des chercheurs avant l'arrivée d'Internet, mais les changements induits par la présence des technologies sur la société fait émerger de nouvelles problématiques sur la profession enseignante, dont le cyber harcèlement. Pourtant, cette problématique est très peu étudiée par les chercheurs. Pourquoi ? Une réflexion sur cette dimension sera discutée. Finalement, la dimension " PROPOSER " sera abordée en se questionnant sur l'intérêt de ce type de question de recherche. En effet, le chercheur de par son expertise et son expérience fait émerger des questionnements nouveaux, cependant les organismes subventionnaires orientent souvent les recherches dans une direction et peuvent influencer négativement le développement de questions de recherche pertinentes. Cette communication tentera donc d'apporter des réponses à cette démarche à trois dimensions.

Gumbus, A.& Meglich, P. (2013). Abusive Online Conduct: Discrimination and Harassment in Cyberspace. *Journal of Management Policy and Practice*, 14(5), 47-56.

McMahon, S. D., Martinez, A., Espelage, D., Rose, C., Reddy, L. A., Lane, K., . . . Brown, V. (2014). Violence directed against teachers: Results from a national survey. *Psychology in the Schools*, 51(7), 753-766. doi: 10.1002/pits.21777

Patchin, J. W. (2006). Bullies Move Beyond the Schoolyard: A Preliminary Look at Cyber-bullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-169.

Shariff, S. and Churchill, A. (Eds.). *Truths and myths of cyber-bullying: International perspectives on stakeholder responsibility and children's safety*. New York, NY: Peter Lang, 2009.

Mots-Clés: Cyber harcèlement, Cyberintimidation, Enseignant, Technologies, TIC

Formation à l'alternance, système de dualité et professionnalité des enseignants

Bank Volker ^{*† 1}

¹ Volker Bank (VB) – Chaire de Vocationomie (Berufs- und Wirtschaftspädagogik) Reichenhainer Str.
41 09126 Chemnitz, Allemagne

Dans le cadre du système dual allemand, l'enseignement et la formation se caractérisent par une succession de périodes à l'école et de moments de travail en entreprise. Par locus didactique, nous entendons, en général, les lieux où se déroule l'apprentissage soit théorique, soit pratique (Greinert, 1995). Cependant force est de constater que l'école n'est pas un locus didactique entièrement homogène. A l'intérieur de l'espace scolaire, outre les cours disciplinaires généraux et professionnels théoriques en classe, il existe des situations d'activité pratique dans des ateliers ou dans des espaces techniques et des activités portant sur des projets interdisciplinaires. Chacune de ces situations connaît ses propres principes didactiques. D'un autre côté, le *workplace learning* (Van Woerkom & Poel, 2014) se déroule dans des constellations didactiques encore plus différenciées, qu'il s'agisse de l'apprentissage des processus productifs en pleine réalité de la production, des espaces d'apprentissages isolés ou des ateliers d'entraînement. Cette diversité de loci didactiques à l'intérieur même de la formation en alternance n'est pas sans avoir un impact direct sur la professionnalité des enseignants et formateurs qui les mettent en action. Dans un enseignement vocationnel ou professionnel elle se voit contrainte d'intégrer une certaine compréhension des principes de connectivité des loci didactiques (Griffiths & Guile 2003, Stenström & Tynälä 2009). Le changement d'emplacement de l'apprentissage, ne garantissant pas en soi la possibilité de créer une entité, telle que la vocation ou la profession, se pose alors la question de la didacticité propre de l'alternance et de son impact sur la professionnalité de l'enseignant. En Allemagne, bien que soit évoquée surtout l'importance des pratiques professionnelles de *coopération* depuis plus d'une décennie (p. ex. Holz et al. 1998, Euler 2004), a été fondé un système de dualité dans l'éducation vocationnelle reposant essentiellement sur des pratiques de gestion par *coordination* (Mintzberg 1979). Du point de vue de la professionnalité des enseignants, comment expliquer les différences entre les approches classiques de l'alternance et des systèmes de dualité en particulier ? L'analyse à l'aide de logiciel Max QDA de 30 entretiens avec les apprenants, de 6 entretiens avec les professeurs et de 6 entretiens avec les instructeurs appartenant à trois formations professionnelles différentes (électro-mécaniciens de voiture, agents technico-commercial, soignants) ainsi que l'examen des curricula montrent que la gestion et le pilotage par planification s'avèrent le changement, le plus adéquat à l'organisation du système dual, dans la professionnalité de l'enseignant ou du formateur. Sur fond d'idée d'une didactique duale nous montrons qu'actuellement cette nouvelle professionnalité s'appuie principalement sur les propriétés indispensables à la coordination des deux loci didactiques différents.

Mots-Clés: système dual, professionnalité enseignante, alternance, locus didactique, pratiques professionnelles

*Intervenant

†Auteur correspondant: volker.bank@phil.tu-chemnitz.de

Le rapport au savoir à l'Université – des étudiants aux enseignants-chercheurs

Nathanael Wallenhorst * ¹

¹ EXPERICE – Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis : EA3971 – France

Contextualisation

L'Université est confrontée à une crise (Mistral, 2009 ; Flipo et Larqué, 2009 ; Rinne et Koivula, 2005 ; Denman, 2005) et le rapport au savoir des étudiants pose problème (Nafti-Malherbe et Samson, 2013). Rares sont désormais les étudiants héritiers, passionnés par les enseignements dispensés, pour qui le savoir théorique " fait sens ", a marqué leur histoire éducative, et est un point d'appui dans leur projection dans l'avenir. Plus nombreux sont les étudiants en proie au décrochage, qui doutent de la pertinence de leurs études, qui ont de la peine à lire et qui ne peuvent tenir dans un cours magistral sans naviguer sur internet. Les étudiants construisent désormais leur projet d'orientation sur ce fond de désorientation caractéristique de la période contemporaine (Boutinet et Dominicé, 2009 ; Danvers, 2007). A de rares exceptions près, même sous une apparence solide, le projet d'orientation comporte un fort potentiel de liquidité (Baumann, 2013) : la remise en question puis l'abandon de son projet d'orientation peut être particulièrement rapide. La solidité des savoirs théoriques est ici inopérante pour donner une consistance au projet d'orientation des étudiants. Les étudiants sont des " s'orientant " : ce sont en partie des sujets en train de construire leur parcours. Mais la métaphore du bâtiment et de la construction cède de plus en plus la place à celle de la navigation. Les étudiants apprennent à surfer sur les opportunités et à naviguer dans un environnement incertain ou hostile. Le sensible est une composante clé dans l'activité d'orientation des étudiants qui recherchent du sens comme des sensations.

Cadre de cette recherche action

Cette contribution prend appui sur une pratique éducative mise en œuvre à l'Université dans l'animation d'une formation pour des étudiants en demande d'aide dans la construction de leur projet d'orientation. Cette formation se présente sous la forme d'un Diplôme d'Université de niveau bac+1 à destination d'étudiants néo-bacheliers ou en situation de réorientation (après un échec universitaire ou suite à l'obtention d'un diplôme). Au sein de cette formation trois types de savoirs sont articulés (Prouteau, 2006) : les savoirs théoriques permettant à l'étudiant d'utiliser des outils conceptuels pour penser son rapport au monde et de se situer comme sujet au sein de la complexité de son environnement. Des savoirs expérientiels permettant à l'étudiant la réalisation d'apprentissages par des mises en situation dans le cadre de l'enseignement et par immersion dans des organisations au travail. Des savoirs existentiels permettant à l'étudiant d'éprouver son existence au cœur de son projet de formation et de travailler des questions comme " Comment prendre confiance en moi ? ".

Méthodologie et recueil du matériau

Le matériau recueilli est issu : primo, d'observations réalisées 2008 et 2015 lors de l'accompagnement

*Intervenant

mensuel personnalisé de 44 étudiants au cours de 306 entretiens répartis sur 7 années ; secundo, de la lecture de bilans d'année rédigés par les étudiants à l'issue de leur formation, pour lequel il leur était demandé d'explicitier ce qu'ils avaient appris de significatif au cours de l'année ; tertio, de 10 entretiens de recherche d'une heure trente conduits avec des anciens étudiants et intégralement retranscrits.

Type d'interrogation traitée dans le cadre de la communication

Ce dispositif formatif atypique est utilisé dans cette contribution comme un analyseur du rapport au savoir des étudiants, permettant de questionner le rapport au savoir des enseignants-chercheurs. En effet, nous montrerons que lorsqu'ils se trouvent confrontés à l'épineuse question de l'orientation et de la réorientation des étudiants, les enseignants-chercheurs peuvent profiter de cette opportunité pour interroger leur rapport au savoir. C'est précisément à la faveur de cette interpellation, susceptible de provoquer une métamorphose identitaire, que le sensible, l'existentiel et le vocationnel finissent par acquérir leur lettre de noblesse dans le champ éducatif et à l'Université.

Mots-Clés: rapport au savoir, orientation, réorientation

Le défi d'éduquer tout en protégeant des personnes vulnérables : une intervention humaine à questionner et à réinventer

Mickael Wanegue * ¹

¹ Aix-Marseille Université (ADEF EA 4671 / GESTEPRO) – WANEGUE MICKAEL – France

Le vocable autonomie a fait son entrée pour la première fois dans le code civil français avec la Réforme de la protection judiciaire des majeurs vulnérables du 5 mars 2007. L'article 415 demande de " favoriser, dans la mesure du possible, l'autonomie de la personne " à protéger au nom de sa dignité. D'incapable qu'elle était avec la loi antérieure, il lui est reconnu en dépit de sa vulnérabilité une capacité d'autonomie. Cela convoque les sciences de l'éducation, où " favoriser l'autonomie " vise l'émancipation, laquelle se définit par le fait de se libérer d'une tutelle. D'où la question, y a-t-il une place pour l'éducation dans la protection ? Et si oui, à l'heure de cette Réforme, ceux en charge de protéger sont-ils au fait de cette nécessité, entre ce que cela implique et en termes de compétences professionnelles ?

800000 personnes sont dites vulnérables (Malherbe, 2012) après expertise psychiatrique et décision du juge des tutelles. Le régime de la curatelle concentre en majorité des hommes jeunes vivant dans la précarité, puis la tutelle où femmes et personnes âgées sont en plus fortes proportions (Eyraud, 2011). Le mandataire judiciaire à la protection des majeurs (MJPM) est chargé par dation d'exercer la mesure et prête serment. 12000 d'entre eux effectuent ce travail au sein d'associations.

Notre enquête investigate sa pratique professionnelle et la réalité de la dimension éducative que la Réforme apporte avec elle. Nous nous centrons sur l'interaction entre le MJPM et la personne protégée, tout en pensant la protection judiciaire dans la globalité de ses exigences, son cadre et les normes posés par la loi. Mais la loi ne dit pas tout. Alors le MJPM doit produire ses normes propres pour répondre à ce qui ne peut être anticipé de la relation avec le majeur protégé. En termes normatifs, comment ces normes antécédentes (Schwartz et Durrive, 2009) vont-elles impacter les choix et les priorités qu'il se donne en pratique ? C'est par le concept de débats de normes de ces mêmes auteurs que nous présentons notre question de recherche : Quels sont, avec leurs valeurs centrales, les débats de normes du MJPM dans sa mission de protection, sous le regard de l'activité ?

Notre méthodologie s'appuie sur l'ergologie avec le primat d'un vivant qui opère un recentrement du milieu autour de lui (Canguilhem, 1966/2010), interprétant les normes antécédentes, se les appropriant et initiant celles manquantes en regard de la situation qu'il a à vivre (Schwartz & Durrive, 2009). En tant qu'interaction humaine et langagière entre le MJPM et le majeur protégé, nous recourons à l'interactionnisme de Mead (1922/1995) où la norme est cette fois production sociale et nécessite une réponse valant ajustement et conformité. Des discours, nous saisissons les délibérations du MJPM, entre le code civil cadrant sa pratique et les sollicitations que le réel de la relation au majeur protégé implique, appréciant comment il tranche le débat. Quant aux valeurs, elles sont reprises de l'approche communicationnelle d'Habermas (1981) pour repérer la marque d'énoncés vrais, du juste en référence à des lois et de la véracité au sens de

*Intervenant

sincérité du locuteur. Une 4e valeur, la véracité ou sens pour autrui les complète à l'intention du participant de l'interaction, référant à l'accompagnement professionnel (Vial & Mencacci, 2007).

Cette construction met en forme nos résultats et leur interprétation, partant d'entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2008) conduits auprès de 3 directeurs d'associations tutélaires et 18 de leurs MJPM. Huit observations de temps d'échange MJPM-majeur protégé viennent vérifier concrètement les discours et la mise en acte de l'accompagnement professionnel (Vial & Mencacci, 2009).

Nos résultats suivent l'enquête de terrain (Céfa'i, 2003) dans une visée herméneutique. Les thèmes de la vulnérabilité, des priorités de la mission du MJPM et de la représentation de la loi servent à découper les discours des enquêtés, interprétés à partir d'unités de sens (Bardin, 1977/2009) pour construire des catégories sur le principe de l'induction (Kaufmann, 2008). Nos observations s'analysent à partir des processus de l'accompagnement, ici celui de problématisation.

Nous limitant au thème transverse de l'autonomie du majeur vulnérable à l'intérieur de la relation de protection, notre interprétation fait valoir la vulnérabilité comme l'envers de la norme où l'autonomie objectivée équivaut alors à savoir gérer pour le MJPM. Pouvant 'redonner' l'autonomie, il la fait toutefois transiter sur le mode de l'instruction et de l'explication, cherchant à ce que la personne protégée accepte d'abord les normes du mandat, tel un devoir au sens kantien du terme, la valeur du vrai venant en renfort de celle du juste. Enfin, détenteur de l'explication, le MJPM ne laisse pas place à la problématisation par le majeur protégé. Quid d'une éducation sans problématisation et de l'intelligibilité d'un MJPM entre souci de conformité et exigence d'autonomie de la loi ?

Regard réflexif sur la question de recherche :

Ayant été moi-même MJPM, je suis parti d'une logique qui voudrait que pour évaluer une institution, il faudrait d'abord évaluer sa pratique de terrain (Loi no2002-2), donc la reconnaître. M'intéressant à l'éthique d'une relation de protection respectueuse de la loi, quelle est donc cette autonomie à favoriser et qu'en enseigne-t-on au MJPM, sinon à la définir comme un allant-de-soi ? La pratique professionnelle est-elle attendue socialement dans sa qualité ou doit-elle se suffire d'un vernis ?

Bibliographie

Bardin, L. (1977/2009). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.

Canguilhem, G. (1966/2010). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF.

Céfa'i, D. (2003). *L'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.

Eyraud, B. (2011). D'une réforme à l'autre : le droit tutélaire à l'épreuve de son application. *Vie sociale*, 3(3), pp. 71-91. doi : 10.3917/vsoc.103.0071

Habermas, J. (1981/1987a). *Théorie de l'agir communicationnel. Tome 1 Rationalité de l'agir et rationalisation de la société* (Traduit par J.-M. Ferry). Paris : Fayard.

Habermas, J. (1981/1987b). *Théorie de l'agir communicationnel. Tome 2 Pour une critique de la raison fonctionnaliste* (Traduit par J.-M. Ferry). Paris : Fayard.

Kaufmann, J.-C. (2008). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.

Malherbe, P. (2012). *Les majeurs protégés en France. Dénombrement, caractéristiques et dynamique d'une sous-population méconnue* (Thèse de doctorat, Université Montesquieu, Bordeaux). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00718644/document>

Mead, G. H. (1934/2011). *L'esprit, le soi et la société* (D. Céfa'i et L. Quéré). Paris : PUF.

Schwartz, Y., & Durrive, L. (2009). *L'activité en dialogue. Entretien sur l'activité humaine* (Vol. II). Toulouse : Octarès éditions.

Vial, M., & Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck Université.

Mots-Clés: Intervention humaine, Autorité, Autonomie, Éducation, Intelligibilité

Les pratiques enseignantes innovantes significatives pour les professeurs

Anne Mai Walder * ¹

¹ Université de Montréal (UdeM) – Montréal QC, Canada

Cette communication expose les résultats d'une recherche qualitative sur les pratiques enseignantes innovantes d'une université québécoise. Ce sont les enseignements dispensés de manières différentes de la pratique traditionnelle s'apparentant à toute action nouvelle visant à l'amélioration de l'apprentissage des étudiants.

Le monde universitaire traverse aujourd'hui une période labile avec en toile de fond une institution et ses professeurs souvent tiraillés entre recherche et enseignement. Corollairement, il n'est pas aisé pour un professeur d'intégrer une innovation à son enseignement dans une université fortement engagée en recherche. Le travail professoral implique un engagement considérable de la part du professeur qui dépasse cinquante heures et trente minutes en moyenne par semaine, particulièrement pour les débutants qui atteignent plus de cinquante-trois heures en moyenne par semaine (Dyke et Deschenaux, 2008).

Dans ce contexte, il n'est pas évident pour un professeur de se risquer à des changements pour instaurer une innovation pédagogique dans son enseignement. Les raisons qui amènent les professeurs à innover tiennent donc lieu de point de départ.

Le fait que les professeurs qui s'engagent dans des projets d'innovation pédagogique se considèrent des innovateurs innés fait partie, selon Hannan & al. (1999), des raisons d'innover. À ceci s'ajoute, plus récemment, la motivation du professeur et l'insatisfaction de l'enseignement qu'il prodigue (Mangeol et Heckmann, 2014), aussi soulignées comme telles. Ces trois raisons d'innover démontrent que les professeurs, innovateur inné, motivé ou soucieux de leur conception de l'enseignement sont liés aux types d'innovations pédagogiques retenues (Walder, 2014).

Notre objectif de recherche vise à identifier les innovations pédagogiques les plus importantes au regard de leurs instigateurs dans un contexte de prédominance pour la recherche. Ainsi, nous explorons la question de recherche suivante : " Quelles sont les pratiques enseignantes innovantes les plus significatives pour les innovateurs? "

À la recherche d'un ajustement pendant le déroulement de la recherche et d'une construction progressive de l'objet même de l'enquête, l'approche qualitative s'est révélée la plus pertinente. La collecte de données s'est effectuée en deux phases auprès de 32 professeurs adjoints (16%), agrégés (44%) ou titulaires (41%), tous lauréats du Prix d'excellence en enseignement de l'Université de Montréal. La première phase comporte trente-deux entrevues individuelles semi-structurées et la seconde un entretien de groupe. La retranscription intégrale a produit quatre cent cinquante (450) pages de verbatim. L'analyse des données s'est opérée par théorisation ancrée utilisée comme un " processus " (Paillé, 1994, p. 149) d'analyse avec pour objectif d'approfondir l'objet de notre recherche au-delà de la simple analyse descriptive.

*Intervenant

Huit innovations pédagogiques sont mises en lumière et perçues comme significatives pour les professeurs. Il s'agit des diapositives avec des codes couleur, des cours en ligne et à distance, de l'encadrement offert aux nouveaux professeurs, des expériences en laboratoire, d'intervention de professeurs d'autres disciplines sur un thème lié au sujet du cours, de l'interdisciplinarité au sein de la classe, des stages, des stages interdisciplinaires et des télévotants. Les codes couleur sur les diapositives permettent d'attirer l'attention des étudiants sur les savoirs à retenir. De leur côté, les télévotants permettent d'évaluer la compréhension du contenu par les étudiants ou d'aborder des sujets sensibles par un questionnement auquel les étudiants ne répondraient pas sans une garantie d'anonymat. Les cours en ligne et à distance permettent un enseignement asynchrone adapter à la vie estudiantine surchargée et la distance géographique. L'encadrement aux nouveaux professeurs permet de guider les novices. Les expériences en laboratoire permettent de projeter les étudiants dans des situations proches de leur future profession tout comme les stages. L'interdisciplinarité au sein de la classe et celle pendant les stages se révèlent les innovations pédagogiques majeures les plus évoquées par les professeurs.

Les innovations les plus importantes pour les innovateurs-répondants démontrent une volonté d'améliorer l'apprentissage à travers une mémorisation d'information et une évaluation de l'apprentissage. Il est à noter également une intentionnalité d'adaptation au profil des étudiants en offrant des cours asynchrones. Finalement, cette étude souligne une appétence en matière de professionnalisation des étudiants comme des professeurs.

Cette communication sera l'occasion d'un regard réflexif sur la question de recherche " Quelles sont les pratiques enseignantes innovantes les plus significatives pour les innovateurs? " Je souhaite explorer l'interrogation : " Pour qui cette question est-elle pertinente ? " Ainsi seront discutés les contextes dans lesquels cette question a été posée. Ensuite, une réflexion sur cette question de recherche et ses liens à l'évolution des pratiques enseignantes seront exposés.

Mots clefs : innovations pédagogiques, apprentissage, enseignement

Références bibliographiques

Dyke, N. et Deschenaux, F. (2008). *Enquête sur le Corps Professoral Québécois : Faits saillants et questions*. Montréal, QC : Fédération québécoise des professeurs et professeurs d'université.

Hannan, A. et English, S. et Silver, H. (1999). Why Innovate? Some Preliminary Findings from a Research Project on Innovations in Teaching and Learning in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 24(3), 279-289.

Mangeol, P. et Heckmann, C. (2014). Enquête de l'OCDE sur les enseignants – Revaloriser le métier : une priorité pour la France. Disponible sur : <http://educationdechiffree.blog.lemonde.fr/2014/06/25/en-de-locde-sur-les-enseignants-revaloriser-le-metier-une-priorite-pour-la-france/>

Paillé, P. (1994). " L'analyse par théorisation ancrée ". Cahier de recherche sociologique, 23, 147-181.

Walder, A.M. (2014). Theorising about the Reasons for Which Professors Innovate in a University Strongly Committed to Research. *International Research in Education*, 2(2), 107-124.

Mots-Clés: innovations pédagogiques, apprentissage, enseignement

Réception et perceptions des feed-back par les étudiants de première année universitaire : comment utiliser les données issues de la recherche pour améliorer un dispositif d'évaluation formative précoce?

Valérie Wathelet ^{*† 1}, Caroline Dozot ^{* ‡ 2}, Sophie Pondeville ^{*}

², Marc Romainville ^{*}

2

¹ Université de Louvain – Belgique

² Université de Namur – Belgique

Parmi les nombreux dispositifs d'aide à la réussite proposés aux étudiants qui entrent à l'université, le projet " Passeports pour le bac ", mis en œuvre depuis plusieurs années au sein de trois universités en Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique), poursuit un triple objectif :

évaluer la maîtrise des principaux prérequis des formations universitaires par les étudiants entrants (via des tests de connaissance et compétences) ;

proposer des séances de renforcement des prérequis à destination des étudiants pour lesquels des lacunes ont été détectées ;

informer les enseignants sur le niveau de maîtrise des prérequis par les étudiants entrants afin de leur permettre d'adapter, le cas échéant, leurs enseignements.

Des entretiens ont été menés avec 13 étudiants de première année issus d'une faculté de sciences économiques, sociales et de gestion, visant à recueillir des informations sur la manière dont ils reçoivent et traitent les feed-back fournis par l'institution. Le feed-back est ici défini comme une information que le récepteur (enseignant) envoie en retour à l'émetteur (l'étudiant) à propos d'une production (orale ou écrite) ou d'un comportement (Parmentier, 1994 ; Wiggins, 2012). Parmi les feed-back identifiés par ces étudiants lors des entretiens, leurs résultats aux Passeports pour le bac sont évoqués à de nombreuses reprises. Les étudiants de cette faculté ont en effet la possibilité de présenter en début d'année deux Passeports : Mathématiques et Compréhension en profondeur d'un texte universitaire.

Le matériel recueilli dans le cadre de cette recherche constitue une opportunité pour analyser en

*Intervenant

†Auteur correspondant: valerie.wathelet@uclouvain.be

‡Auteur correspondant: caroline.dozot@unamur.be

profondeur les perceptions de quelques étudiants relatives à ces Passeports, à la communication des résultats et aux séances de renforcements qui les prolongent. Comment adapter un feed-back précoce pour qu'il soit porteur de sens aux yeux de son bénéficiaire et débouche sur sa mise en action effective (régulation de ses comportements) ? Et que peuvent apporter comme éléments de réponses des données issues de ces entretiens ?

Ces questions sont pertinentes pour plusieurs groupes d'acteurs avec des enjeux différents :

les étudiants qui ne répondent pas toujours aux feed-back universitaires de la manière " attendue " par ses émetteurs ;

les chercheurs qui ont développé ce dispositif d'aide à la réussite et qui visent à améliorer son efficacité ainsi qu'à assurer sa pérennité (via notamment des financements institutionnels) ;

les autorités institutionnelles et les facultés qui sont soumises à des évaluations externes qui leur demandent de justifier qu'elles prennent des actions efficaces pour promouvoir la réussite des étudiants.

Nous référant aux théories motivationnelles bien connues dans le champ de la pédagogie universitaire (Ecclès et Wigfield, 2002 ; Bandura, 2003 ; Boudrenghien, Frenay et Bourgeois, 2011), l'analyse a porté sur l'engagement des étudiants (participation aux corrections et aux séances de renforcement notamment) et leurs perceptions, plus particulièrement par rapport à la notion de prérequis.

Les résultats de cette analyse permettent de formuler des pistes d'amélioration du dispositif. Ces pistes convergent essentiellement vers l'amélioration de la communication sur la notion-même de prérequis, d'une part, et, d'autre part, sur les modes de présentation des résultats aux Passeports afin qu'ils soient davantage déclencheurs de participation aux dispositifs de renforcement des prérequis, permettant ainsi d'améliorer les chances de réussite des étudiants.

La communication visera à décrire le contexte de la recherche dans le cadre de laquelle le matériel analysé a été recueilli, la problématique relative au projet Passeport pour le bac ainsi que les référents théoriques qui le soutiennent. Il s'agira ensuite de présenter la méthodologie utilisée pour analyser les extraits des entretiens et les résultats en termes de pistes d'amélioration du dispositif pédagogique.

Regard réflexif sur les questions de recherche :

D'un point de vue épistémologique, la question est de savoir comment et à quelles conditions il est possible d'utiliser des données issues d'une recherche, qui n'a pas été spécifiquement construite à cet effet, pour améliorer un dispositif existant ? On touche ici à des questions de validité de la méthodologie, mais également à des questions des transfert des résultats de recherche ainsi que, plus prosaïquement, à des enseignements en termes de collaboration pour des questions de recherche distinctes sur un même matériel parfois difficile à récolter.

Bibliographie

Bandura, A. (2003). Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Bruxelles : Editions De Boeck

Boudrenghien, G., Frenay, M. & Bourgeois, E. (2011). La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur : rôle des représentations et motivations à l'égard de son projet de formation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 40 (2), 125-155.

Ecclès, J.S. & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.

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 psychopédagogie, Université catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve, Belgique

Wiggins, G. (2012). Seven Keys to effective feed-back. *Feed-back for learning*, 70 (1), 10-16.

Mots-Clés: prérequis universitaire, évaluation formative, représentations, feedback

Education et religions / sécularisation

José-Luis Wolfs ^{*† 1}, Lucia Quijano Lopez^{‡ 2}, Soumia El Kharbouch^{§ 1}

¹ Centre de recherche en sciences de l'éducation (Université libre de Bruxelles) (ULB) – Belgique

² Facultad de Ciencias de la Educacion, Universidad de Grenada – Espagne

1. Objectifs de cette communication

Cette communication vise à esquisser un état des lieux de la recherche à propos des interactions entre éducation et religions/sécularisation, dans le but de faire ressortir les principales questions de recherche, les paradigmes dominants, les approches émergentes, ainsi que les éventuelles "tâches aveugles". Une première partie, introductive, se centrera sur une clarification des concepts de "religion", "sécularisation", "laïcisation". Une seconde partie développera quatre champs plus spécifiques où s'étudient les interactions entre éducation et religions/sécularisation.

2. Clarification des concepts de "religions", "sécularisation", "laïcité"

Les concepts de "religions", "sécularisation", "laïcité" font l'objet de nombreuses approches : philosophique, théologique, sociologique, anthropologique ou encore juridique. Le concept de "sécularisation" est ou a été particulièrement central en sociologie des religions (ex : Willaime, 2006, Azria & Hervieu-Léger, 2010), avec deux lignées de recherche, l'une plus anglo-saxonne, remontant à Weber et, l'autre plutôt francophone, à Durkheim. Certains auteurs, en particulier dans le monde francophone (ex : Baubérot, 2013) distinguent en outre "sécularisation" et "laïcisation".

3. Champs plus spécifiques où s'étudient les interactions entre éducation et religions/sécularisation

3.1 Religions / sécularisation au sein des systèmes éducatifs : approches historiques et institutionnelles. On peut conventionnellement distinguer au moins deux orientations au sein de ce champ : une qui étudie le rôle des religions dans l'histoire de l'éducation (ex : le rôle des congrégations religieuses dans le développement de la "forme scolaire", Vincent, 1994) et une autre qui étudie les processus de sécularisation / laïcisation au sein des systèmes éducatifs, notamment dans une perspective historique ou comparatiste (ex : notions de "laïcité" en France, de "neutralité" en Belgique, etc.).

3.2 Enseignement du religieux au sein des systèmes éducatifs. L'enseignement du religieux peut être conçu dans une perspective confessionnelle, voire catéchétique ou dans une perspective aconfessionnelle, historique et scientifique. On a pu observer, au cours des dernières décennies et dans plusieurs pays, le passage d'une conception "monoconfessionnelle" à une conception "multiconfessionnelle" et "aconfessionnelle". En témoigne, par exemple, les intitulés suivants : Connaissance du christianisme, des religions et de la morale (Norvège, 2001), Enseignement des faits religieux (France, 2005), Education multiconfessionnelle (Angleterre, 1988, 2004), Ethique et culture religieuse (Québec, 2005, 2008), etc. Ces évolutions font l'objet de nombreuses études, en particulier dans une perspective comparatiste (ex : Estivalèzes, 2005, Pepin, 2009, Weisse, 2011).

*Intervenant

†Auteur correspondant: jwolfs@ulb.ac.be

‡Auteur correspondant: luciaquijano@ugr.es

§Auteur correspondant: soumia.kharbouch@vinci.be

3.3 Conceptions sécularisées / non-sécularisées des sciences véhiculées par les acteurs éducatifs. Le thème du rejet total ou partiel de la théorie de l'évolution par les élèves pour motifs religieux a donné lieu à un très grand nombre de recherches tant aux Etats-Unis (ex : Martin-Hanssen, 2008), en Europe (ex : Fortin, 2009), que dans d'autres pays, comme la Tunisie (ex : Aroua, 2009) ou le Liban (ex : Hokayem et Boujaoudes, 2008). Les interférences entre conceptions scientifiques et croyances religieuses ont également été étudiée dans le cadre d'autres matières mais dans une moindre mesure. Ces recherches posent plus globalement la question de l'adoption ou non d'une conception sécularisée de la science chez les différents acteurs éducatifs, qu'il s'agisse des élèves, des enseignants (ex : Clément, 2014) ou des curriculums.

3.4 " Diversité " et " vivre-ensemble " au sein de l'école et de la société. De nombreux travaux sont réalisés dans ce champ, en particulier dans le monde francophone, au sein du R.I.E.D. (" Réseau international d'Education à la Diversité ").

4. Bibliographie

Aroua (2009). Enseignement de l'évolution et contexte socioculturel, le cas de la Tunisie. In Coquidé, M. & Tirard, S. (2009). L'évolution du vivant: Un enseignement à risque?(137-152). Paris: Vuibert & Adapt-snes.

Azria & Hervieu-Léger (2010). Dictionnaire des faits religieux. Paris : P.U.F.

Baubérot (2013). Sécularisation, laïcité, laïcisation, *Empan* 2013/2 (no90), p. 31-38

Clément, P. (2014). Les conceptions créationnistes d'enseignants varient-elles en fonction de leur religion ?, *Education et société*, 33/1, 113-136.

Estivalèzes, M. (2005). Enseignement du fait religieux en France et éducation multireligieuse en Grande-Bretagne, deux modèles divergents ? *Education comparée*, 61, 335-351.

Fortin, C. (2009). L'enseignement de l'évolution au lycée, entre description et explication. In Coquidé, M. & Tirard, S. (2009). L'évolution du vivant: Un enseignement à risque?(pp. 16-44). Paris: Vuibert & Adapt-snes.

Hokayem, H., Boujaoudes, S. (2008). College Students' Perceptions of the Theory of Evolution. *Journal of Research in Science Teaching*, 45 (4), 395-419.

Martin-Hanssen, L.M. (2008). First-Year College Students' Conflict with Religion and Science. *Science & Education*, 17, 317-357.

Pépin, L. (2009). L'enseignement relatif aux religions dans les systèmes scolaires européens. Tendances et enjeux. Bruxelles: Network of European Foundations.

Vincent, G. (1994). L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Weisse, W., (2011). Reflections on the REDCo project, *British Journal of Religious Education*, 33 (2), 111-125

Willaime (2006). " La sécularisation : une exception européenne ? Retour sur un concept et sa discussion en sociologie des religions ", *Revue française de sociologie* 2006/4 (vol. 47), p. 755-783.

Mots-Clés: religion, sécularisation, laïcité

Dans quelle mesure l'adoption d'une conception sécularisée de la science par des élèves musulmans de Belgique et du Maroc dépend-elle, plus largement, de leurs conceptions en matière de sécularisation ?

José-Luis Wolfs * ¹, Soumia Kharbouch * ^{† 2}, Manon Verloot * ^{‡ 2}, Coralie Delhaye * ^{§ 2}, Samira El Boudamoussi * ^{¶ 3}

¹ Université libre de Bruxelles, Centre de recherche en sciences de l'éducation – Belgique

² Université Libre de Bruxelles – Belgique

³ Maison des Sciences de l'Homme Paris – Maison des Sciences de l'Homme de Bretagne, Maison des Sciences de l'Homme de Paris – France

Symposium: Sciences, cultures, sociétés

Résumé :

De nombreuses recherches montrent un rejet de la théorie de l'évolution, par des professeurs ou des élèves, au nom de motifs religieux (Clément, 2014), et plus largement aussi le rejet d'une conception " sécularisée " de la science, basée sur le principe de l'autonomie du registre explicatif scientifique à l'égard des croyances religieuses. Or, il s'agit là d'un des principes clés de la science dite " moderne ", telle qu'elle s'est développée à partir du 17^e s (Galilée...).

Ce constat soulève plusieurs questions : quels sont les facteurs qui influencent l'adoption ou non-adoption, notamment par des élèves, d'une conception sécularisée de la science ? Plusieurs facteurs peuvent intervenir : leurs convictions personnelles en matière de religion, le contexte social et ses caractéristiques en matière de sécularisation, les conceptions de la science véhiculées à l'école, en particulier dans les matières scientifiques, etc. On peut aussi se demander dans quelle mesure l'adoption d'une conception sécularisée de la science ne serait-elle qu'un cas particulier d'un phénomène plus global d'adoption d'une conception sécularisée pouvant s'appliquer à d'autres champs (politique, sociologique, etc.). Pour prendre des exemples volontairement caricaturaux, pourrait-on adopter une conception sécularisée de la science et au même temps prôner des conceptions théocratiques en matière politique ? Ou au contraire, adhérer à l'idée d'une conception sécularisée du fonctionnement de la société, caractérisée notamment par une indépendance de l'Etat et des institutions publiques à l'égard du religieux, une " différenciation des sphères de l'existence " (Dasseto, 2014, p.57), une " privatisation " du religieux (Vincent, 2014) et au même temps avoir une conception non-sécularisée de la science ? Dans quelle mesure ces différents aspects relatifs à la sécularisation interagissent-ils ou au contraire sont-ils indépendants ?

*Intervenant

[†] Auteur correspondant: soumia.kharbouch@vinci.be

[‡] Auteur correspondant: lanon.verloot@gmail.com

[§] Auteur correspondant: coralie.delhaye@ulb.ac.be

[¶] Auteur correspondant: sempuda@yahoo.fr

Pour apporter quelques éléments de réponse à ces vastes questions, la présente recherche visera à déterminer auprès d'élèves musulmans de classes terminales, à la fois dans un pays largement sécularisé (la Belgique) et dans un pays moins sécularisé (le Maroc), quelles sont les relations entre le fait d'adopter ou non une conception sécularisée de la science et leurs opinions en matière de sécularisation de la société. Les deux échantillons comprendront chacun entre 50 et 100 élèves. Ces derniers répondront à deux questionnaires à questions fermées, l'un portant sur leurs conceptions sécularisées ou non-sécularisées de la science et l'autre sur leurs opinions en matière de sécularisation de la société. En outre, pour les élèves de l'échantillon belge, des entretiens qualitatifs plus approfondis seront également réalisés auprès d'une vingtaine d'élèves, dans une visée compréhensive. (La même démarche pourrait bien sûr être envisagée dans un second temps pour le Maroc.)

Regard réflexif sur les questions de recherche: Enjeux et contextes sociétaux. En référence en particulier à l'actualité (montée des fondamentalismes et des radicalismes), il s'agira de s'interroger sur le rôle que l'école, et l'enseignement des sciences plus particulièrement, pourraient jouer dans ce contexte.

Références :

Clément, P. (2014). Les conceptions créationnistes d'enseignants varient-elles en fonction de leur religion ? *Education et société*, 33, 113-136.

Dasseto, F. (2014). Religions, sociétés, Etats : un nouvel équilibre à trouver dans un contexte confus, 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

Vincent, G. (2003), Le concept de sécularisation : perspectives historiques et critiques, Eduscol (Portail national des professionnels de l'éducation), <http://eduscol.education.fr/cid46657/le-concept-de-secularisation>, consulté le 09-09-2014.

Mots-Clés: sécularisation, enseignement des sciences, islam, Maroc, Belgique

L'efficacité des pratiques d'enseignement de la compréhension en lecture : diversité des voies de la recherche actuelle

Marielle Wyns ^{*† 1,2}, Jacques Crinon ^{* ‡}, Séverine De Croix ^{* §},
Marie-France Bishop ^{* ¶ 3}

¹ Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation (Girsef) –
Place Montesquieu, 1/14 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

² Centre de Recherche Interdisciplinaire sur les Pratiques enseignantes et les disciplines scolaires
(Cripedis) – Place Cardinal Mercier, 14 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

³ EMA – Université Cergy Pontoise – France

De nombreux élèves s'approprient avec difficulté les pratiques langagières de l'école, ce qui handicape lourdement tous leurs apprentissages et la suite de leur scolarité. Plus particulièrement, un déficit dans le domaine de la compréhension peut se manifester au début de l'enseignement primaire, moment des premiers apprentissages en lecture et écriture. Il est également susceptible d'apparaître lors de l'entrée dans le secondaire, moment où l'écrit est utilisé pour s'approprier des connaissances et où sont par conséquent sollicités, dans les différentes disciplines scolaires, de nouveaux modes de lecture, peu enseignés de façon explicite.

Est-il possible d'agir face aux difficultés persistantes des élèves, et d'accroître la capacité du système éducatif à développer les acquis scolaires, en particulier ceux des élèves issus des milieux les plus précaires ? Quelles pratiques enseignantes s'avèrent les plus efficaces dans le domaine de la compréhension, et comment amener les maîtres à les adopter ? Pour apporter une réponse rigoureuse, il semble pertinent de développer des recherches à large échelle et de décrire l'interaction entre les pratiques enseignantes et les performances des élèves, par le biais de prises de mesures fiables.

Le symposium comportera cinq communications, issues de deux équipes de pays différents, qui toutes deux ont mené de vastes recherches empiriques sur l'efficacité des pratiques d'enseignement de la lecture-écriture, l'une à l'école élémentaire et l'autre au premier degré de l'enseignement secondaire. Les voies de recherche empruntées relèvent d'approches méthodologiques différentes : d'une part, une approche écologique, centrée sur l'analyse et l'évaluation des pratiques ordinaires de classe ; d'autre part, une approche de type expérimental, avec introduction d'un programme didactique structuré. Le symposium sera l'occasion de questionner l'intérêt, la pertinence, les limites, les difficultés de ces options méthodologiques, et de mettre en évidence leur complémentarité. En outre, chaque intervention traitera, d'une manière ou d'une autre, de la question transversale des enjeux sociaux de nos recherches. En particulier, l'on cherchera à interroger les caractéristiques des pratiques enseignantes qui se révèlent les moins différenciatrices socialement, et à vérifier la capacité de certaines de ces pratiques à faire progresser tous les élèves.

Chacune des deux recherches fera l'objet d'une communication introductive qui explicitera le

*Intervenant

†Auteur correspondant: marielle.wyns@uclouvain.be

‡Auteur correspondant: jacques.crinon@u-pec.fr

§Auteur correspondant: severine.decroix@ulg.ac.be

¶Auteur correspondant: marie-france.bishop@u-cergy.fr

questionnement à l'origine de la recherche, les hypothèses, les objectifs et la méthodologie, et reprendra quelques résultats majeurs. Par ailleurs, trois communications exploreront, sur la base de données ciblées, des questions spécifiques, en lien avec l'efficacité des pratiques d'enseignement de la compréhension en lecture :

Quels sont, d'une part, les mécanismes par lesquels l'école contribue à aggraver les inégalités scolaires dans le domaine de la lecture-compréhension et, d'autre part, les pratiques susceptibles de faire progresser les élèves qui n'ont que l'école pour apprendre ?

La mise en œuvre effective d'un outil didactique structuré contribue-t-elle à améliorer les performances des élèves en compréhension ? Dans l'affirmative, quels sont les profils des élèves qui tirent le plus de bénéfices du programme ?

Comment la mise en œuvre d'un outil didactique conçu à partir des besoins des plus faibles lecteurs amène-t-elle les enseignants à ajuster leurs pratiques de classe, et quels rôles les dispositifs de formation et/ou d'accompagnement peuvent-ils jouer dans l'appropriation d'un tel outil ?

Chacune des recherches sera mise en perspective, à la lumière du thème transversal, lors de la discussion. Les coordinateurs du symposium ouvriront l'échange en soulignant, d'une part, les réponses apportées par les deux recherches aux questions transversales et, d'autre part, la nature et l'étendue des interrogations qui demeurent ouvertes et requièrent vraisemblablement un regard critique sur nos propres choix d'objets et de méthodes d'investigation.

Mots-Clés: Compréhension, École élémentaire, École secondaire (collège), Inégalités d'apprentissage, Lecture, Méthodes de recherche

” Lire pour apprendre ”. Enjeux et méthodologie d’une recherche expérimentale en milieu naturel

Marielle Wyns ^{*}, Séverine De Croix[†], Jean-Louis Dufays, Xavier Dumay, Vincent Dupriez, Benoît Galand ¹, Jessica Penneman, Sébastien Dellisse

¹ Université catholique de Louvain (UCL) – Belgique

Les spécificités et les difficultés de la ” lecture pour apprendre ” au début du secondaire sont à l’origine du projet de recherche longitudinale de type expérimental ” Lire pour apprendre ”. Ses principaux objectifs sont : d’expérimenter un instrument didactique centré sur le développement de la compréhension et de la production des textes à visée informative, de tester la valeur de cet outil sur un large échantillon d’élèves de première année de l’enseignement secondaire, et d’évaluer les conditions d’implémentation et de mise en œuvre de l’outil les plus favorables au changement de pratiques pédagogiques et au maintien de l’innovation.

Pendant deux ans (2014-2016), cette recherche est menée dans 85 classes de français de première secondaire, issues de 19 établissements belges contrastés (en termes d’indice socio-économique). Les écoles partenaires sont réparties dans trois conditions : un groupe ” contrôle ” et deux conditions expérimentales. Dans ces deux dernières conditions, les enseignants mettent en œuvre un outil didactique, centré sur l’enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture, et élaboré dans le souci de prendre en compte les difficultés langagières que rencontrent de nombreux élèves face aux usages scolaires des écrits informatifs (Nonnon, 2007 ; Cèbe & Goigoux, 2007). Certains d’entre eux bénéficient d’une formation à l’utilisation de l’outil ; d’autres, de cette même formation et d’un accompagnement en équipe.

Dans le cadre de cette communication introductive, nous présenterons les constats à l’origine de la recherche, ainsi que les hypothèses de départ. Nous mettrons ensuite en lumière les enjeux d’une telle recherche, dans les domaines de l’accompagnement des difficultés de lecture au début du secondaire (Baye, Lafontaine, Vanhulle, 2003), et du changement de pratiques des enseignants (Rowan & Miller, 2007).

Nous présenterons enfin le design de la recherche, décrirons et questionnerons la méthodologie utilisée pour la collecte de données et les analyses engagées et envisagées. D’autres résultats de recherche – relatifs, d’une part, aux effets de l’instrument didactique sur les performances des élèves en lecture et, d’autre part, aux conditions d’appropriation de l’outil par les enseignants – seront détaillés dans deux communications également présentées dans ce symposium.

Cette communication mettra en lumière les enjeux sociaux de la recherche menée, et montrera comment les interrogations sur les inégalités scolaires ont influencé les questions de recherche. Elle s’interrogera sur la capacité d’un outil didactique à agir sur les pratiques des enseignants, et notamment sur l’accompagnement des élèves en difficultés dans le domaine de la lecture, de manière à favoriser les pratiques les plus adaptées aux besoins des élèves les plus faibles.

^{*}Intervenant

[†]Auteur correspondant: severine.decroix@ulg.ac.be

Références

- Bautier, E. & Rayou, P. (2009). Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires, Paris, PUF, coll. " Education et Société ".
- Baye, A., Lafontaine, D., & Vanhulle, S. (2003). Lire ou ne pas lire : état de la question. Cahiers du Centre de Lecture publique de la Communauté française, 4
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2007). " Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes ", in Repères, n°35, 185-208.
- Nonnon, E. (2007). " L'école et ses " mauvais " lecteurs ", in Repères, n° 35, 5-30.
- Rowan, B., Miller, R. J. (2007). " Organizational strategies for promoting instructional change : implementation dynamics in schools working with comprehensive school reform provider ", in American Educational Research Journal, n° 44 (2), 252-297.

Mots-Clés: Stratégies de lecture, difficultés de lecture, inégalités d'apprentissage, outil didactique, enseignement secondaire, changements de pratiques, implémentation, appropriation

Entre exigences scientifiques et sollicitations des enquêtés : regards réflexifs de doctorants sur la construction de leur objet de recherche.

Basile Yapi ^{*† 1}, Cathy Planet ^{* ‡ 1,2}, Laurie Sompayrac ^{* § 1}, Maïté Laflaquiere ^{* ¶ 1}

¹ Francophonie Education Diversité (FRED) – Université de Limoges : EA6311, Institut des Sciences de l’Homme et de la Société - ISHS – Faculté des Lettres et Sciences Humaines 39E Rue Camille-Guérin 87036 LIMOGES Cedex, France

² Laboratoire Cultures, Éducation, Sociétés (LACES) – Université Montesquieu - Bordeaux IV : EA4140, Université Victor Segalen - Bordeaux II : EA4140 – 3 ter place de la Victoire - Case 41 - 33076 Bordeaux cedex, France

Titre du symposium :

Entre exigences scientifiques et sollicitations des enquêtés : regards réflexifs de doctorants sur la construction de leur objet de recherche

La démarche de recherche doctorale tend à la fois à la certification scientifique des savoirs produits et à un engagement dans un échange ” don-contre-don ” avec les acteurs de terrain. Ainsi impliqué institutionnellement (Monceau, Lahimi, 2002) le doctorant doit produire des savoirs en composant avec une éthique scientifique et une éthique relationnelle dans son rapport aux sujets.

Dans ce processus, l’objet de recherche tend sans cesse à être reproblématisé (Martinand 2000, *in* Rayou, 2002) sous l’influence de la littérature et de la communauté scientifiques mais aussi celle du terrain. Le contact avec ce dernier peut conduire à interroger la pertinence et l’intérêt de questions scientifiquement posées en regard des enjeux politiques, économiques, sociaux auxquels elles sont liées et des acteurs qu’elles concernent. Toute la compétence du chercheur est alors de pouvoir observer ou écouter ce à quoi il n’était pas préparé (Olivier de Sardan, 2008).

Ce symposium propose de s’intéresser au rapport entre des objets de recherches et leurs terrains et à son impact sur le questionnement de départ. En quoi les interactions avec les professionnels contribuent, ou non, à la modification des interrogations initiales ?

Si l’apprenti chercheur considère les acteurs comme des ” experts de leur quotidien ” (Becker, 2002), les professionnels, de leur côté, adressent des questions pratiques voire techniques au doctorant, considérant celui-ci au moins comme un tiers et parfois comme un expert des objets ou situations investigués.

Le jeu de miroirs qui s’établit suscite des malentendus de part et d’autre. Le doctorant doute de sa légitimité pour conseiller des professionnels, décider de l’usage des savoirs qu’il produit ou définir les conditions de leur partage.

*Intervenant

†Auteur correspondant: sybasile@yahoo.fr

‡Auteur correspondant: cathy.planet@etu.unilim.fr

§Auteur correspondant: lauriesompayrac@hotmail.fr

¶Auteur correspondant: maite.la@etu.unilim.fr

Se pose également la question de son " autonomie ", à savoir la possibilité de ne pas s'impliquer dans les préoccupations des acteurs de terrain ou de ne pas se soumettre à certaines injonctions institutionnelles pour éviter ou réduire le risque d'être instrumentalisé.

Ce symposium réunira quatre doctorants engagés dans des recherches qualitatives de type ethnographique et dont les objets, en lien avec les domaines de l'éducation ou de l'enseignement, ont en commun d'étudier les écarts entre les prescrits institutionnels et les pratiques des acteurs sur le terrain.

Par un détour réflexif il s'agit d'explorer les articulations que les doctorants établissent, ou non, entre les exigences universitaires et/ou scientifiques et les attentes voire les demandes des acteurs, ces dernières pouvant être appréhendées comme un analyseur des relations entre connaissances et actions (Martucelli, 2002).

Quels sont les effets des attentes/demandes des acteurs de terrain sur le recueil et le traitement des données empiriques ? Quel est l'intérêt pratique des recherches menées pour les enquêtes ? Quels sont les liens entre l'épistémologie scientifique et les situations vécues par les acteurs ? Enfin, comment et pourquoi les résultats des analyses peuvent-ils, ou pas, être communiqués aux acteurs de terrain ?

Il s'agit de croiser les regards sur la nature et les effets des processus de négociation d'entrée sur le terrain, de restitution des analyses, de partage de savoir, pour nourrir la réflexion théorique et méthodologique sur les modalités de production et de circulation des savoirs à l'œuvre actuellement entre les laboratoires de recherche en sciences de l'éducation et les professionnels/acteurs de terrain.

Après un exposé introductif rappelant la genèse de la réflexion ainsi que le cadre institutionnel et scientifique dans lequel elle s'inscrit, les communicants livreront l'analyse de leurs expériences de terrain, en essayant de saisir comment les questions éthiques, pratiques, scientifiques voire didactiques ont contribué, ou non, à (re)définir leur objet de recherche. Le symposium se conclura par une discussion-débat autour des travaux présentés.

Mots-clés : réflexivité, épistémologie, éthique, méthodologie, rapport au terrain

Bibliographie :

BECKER H.-S. (2002), *Les ficelles du métiers*, Paris, La Découverte

FOSSIER A., GARDELL E. (2009), " Avant-propos. Les sciences humaines au miroir de leurs publics ", *Tracés. Revue de Sciences humaine*, 09 /2009

LAMIHI A.; MONCEAU, G. (2002) *Institution et implication : l'œuvre de René Lourau*, Paris Syllepse.

MARTUCELLI D. (2002), " La production des connaissances sociologiques et leur appropriation par les acteurs ", *Education et sociétés*, n°9/2002/1, p.27-38

OLIVIER DE SARDAN J-P. (2008), *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*, Louvain-La-Neuve: Academia-Bruylant

RAYOU P. (2002), " *A quoi sert la sociologie de l'éducation ? ou : La circulation des savoirs entre sociologie de l'éducation et société* ", Education et sociétés, n°9/2002/1, p.5-11
STRAUSS A. (1991), *La Trame de la Négociation, Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris: L'Harmattan

Mots-Clés: réflexivité, épistémologie, éthique, méthodologie, rapport au terrain

Les enjeux des politiques d'accompagnement en education dans leurs declinaisons sur le terrain

Basile Yapi ^{*† 1}

¹ Francophonie Education Diversité (FRED) – Université de Limoges : EA6311, Institut des Sciences de l'Homme et de la Société - ISHS – Faculté des Lettres et Sciences Humaines 39E Rue Camille-Guérin 87036 LIMOGES Cedex, France

En France, l'accompagnement à la scolarité (1) (Collectivités territoriales) et l'accompagnement éducatif (2) (Ministère de l'éducation nationale) sont des mesures institutionnelles nationales à travers lesquelles apparaissent les politiques d'accompagnement en éducation au niveau des territoires. Par ces mesures visant la Réussite des enfants et élèves dits en difficultés, il s'agit d'appui aux devoirs scolaires, d'offre de séances de sports, d'expressions artistiques, d'actions " citoyennes "...dans ou hors établissements scolaires. Ces espaces ou " terrain " de mise en œuvre rassemblent divers acteurs relevant d'instances académiques ou/et communales dans des échanges laissant entrevoir des tensions. Comme le relève Ben Ayed (2009), avec l'émergence des politiques éducatives territorialisées, il apparaît à présent fondé d'évoquer l'idée d'un "nouvel ordre éducatif local" porteur de complexité, de contradictions et d'ambiguïtés et devenant source de tensions, de problèmes non résolus lorsqu'il ne contribue pas à en faire émerger de nouveaux. Si l'Éducation nationale et les Collectivités territoriales (3) s'accordent sur la nécessité d'un accompagnement, sa mise en œuvre concrète reste problématique. Car, on y observe un foisonnement d'initiatives (Glassman, 2001) provenant de divers acteurs ou groupe d'acteurs (Enseignants, Educateurs, monde associatif, bénévoles, Services sociaux, agents municipaux...). Ces initiatives que ces derniers nomment aides, soutien, ateliers ou activités (et qui se réclament de l'accompagnement) s'orientent tantôt en faveur de la Réussite scolaire (Résultats, qualifications scolaires) tantôt en faveur de la Réussite éducative (Comportement social, Savoir-être) ou des deux, révélant ainsi, des enjeux sémantiques et politiques. Réfléchir au positionnement des acteurs dans la mise en œuvre des politiques d'accompagnement en éducation, implique de pointer et d'approcher leurs rapports aux normes législatives (textes de lois, décrets) et réglementaires (Circulaires, notes de service) qui sont censées fonder, cadrer, orienter les dispositifs et pratiques. Comment se saisissent-ils de ces normes pour légitimer ou orienter leurs pratiques ? Qu'il s'agisse des instances décisionnelles ou des espaces d'actions, comment le chercheur peut-il approcher leurs acteurs sans courir le risque d'être instrumentalisé ? C'est à partir des données collectées, lors de nos observations et entretiens réalisés en situations de travail (recueil de traces, de bribes de discours, d'archives et d'entretiens auprès d'acteurs engagés dans des pratiques locales d'accompagnement ou dans les instances décisionnelles) que nous proposons, selon une approche comprehensive d'approfondir cette réflexion.

References bibliographiques

Becker H. (2002), Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales, Paris: La Découverte
Ben Ayed Choukri (2009) Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales. Paris:

*Intervenant

†Auteur correspondant: sybasile@yahoo.fr

PUF Friedberg Erhard (1997). Le pouvoir et la règle. Dynamiques de l'action organisée. Paris: Le Seuil
Glasman Dominique (2001). L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école. Paris : PUF
Maela (2004). L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique. Paris : L'harmattan
Van Zanten Agnès (2001). L'école de la périphérie, Paris : PUF

(1) Guide de l'accompagnement à la scolarité (2001). Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité. Paris

Collectivités Territoriales : notamment les communes avec l'engagement du monde associatif, et le concours de services publics locaux relevant entre autres du Ministère de la ville ; du Ministère des affaires sociales

(2) Circulaire n°2008-081 du 5 juin 2008 Paris : MEN-DGESCO (Ministère de l'Éducation nationale)

(3) Les lois de décentralisation ont ouvert de nouveaux espaces d'action dans l'éducation pour les Collectivités territoriales

La Loi n° 82-213 du 2 mars 1982 posera les principes. La Loi n° 83-8 du 7 janvier 1983, répartira les compétences

Mots-Clés: Accompagnement, territoires, établissements scolaires, acteurs éducatifs

La professionnalisation: clé d'un développement professionnel

Christelle Zianga * 1

¹ Université Paris 8, Sciences de l'Éducation/ UPMF (CIRCEFT/PACTE) – Université Paris VIII - Vincennes Saint-Denis – Université Paris 8 - Bâtiment A - Salle 456 2, rue de la Liberté 93526 - SAINT-DENIS Cedex, France

La question de la professionnalisation des salariés en milieu de travail est de plus en plus étudiée ces dernières décennies. Elle permet de mettre en avant la part des entreprises dans le cadre de la responsabilité sociale. C'est dans ce sens que cette communication tente d'examiner les actions concrètes mises en oeuvre par les entreprises dans le cadre du développement de compétences des salariés selon leurs politiques organisationnelles et comment les salariés peuvent à leur tour être acteurs dans le processus de professionnalisation.

Mots-Clés: professionnalisation, entreprise, salariés immigrés, capital

*Intervenant

Recherche sur l’alternance et évolution de la demande sociale

Souâd Zaouani-Denoux * ^{1,2}, Richard Wottorski * ^{† 3}

¹ Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation (LIRDEF) – Université Montpellier II - Sciences et techniques : EA3749, Université Paul Valéry - Montpellier III – IUFM Académie de Montpellier - 2, Place Marcel Godechot - BP 4152 - 34092 MONTPELLIER CEDEX 5, France

² Centre de Recherche sur la Formation - CNAM, Paris (CRF) – Conservatoire National des Arts et Métiers [CNAM] : EA1410, ENSTA Bretagne – 2, rue Conté 75003 Paris, France

³ Laboratoire CIVIIC Université de Rouen (CIVIIC) – Laboratoire CIVIIC Université de Rouen – Université de Rouen - ESPE Académie de Rouen 2 rue du Tronquet 76821 Mont Saint Aignan Cedex France, France

Les exigences nouvelles de professionnalisation et de rapprochement des milieux socio-économiques formulées aux universités françaises ont conduit à l’implantation de nouvelles valeurs particulièrement en phase avec les référents des formations en alternance. L’alternance entre des situations de formation et des situations de travail, sous réserve des conditions de sa mise en œuvre, constitue une offre de professionnalisation conçue à partir des situations de travail, des situations universitaires, voire des situations issues du monde domestique (Boudjaoui, 2010) de l’étudiant. Sa mise en place repose sur l’idée que l’on ne peut se préparer à une activité professionnelle qu’au contact de celle-ci (Billet, 2000) et sur la base d’une reconnaissance de l’importance de l’agir comme occasion d’apprendre et se professionnaliser. Globalement, ces dispositifs tendent à différencier le diplôme, certification a priori, de la compétence comme expérience en contexte et inscrivent l’étudiant dans une perspective permanente de développement de ses compétences, à son initiative et sous sa responsabilité.

Cette contribution s’inscrit dans l’orientation transversale ” comprendre ”. Nous présenterons et discuterons des résultats d’une recherche portant sur le rapport que les étudiants du Master Métiers de la formation établissent entre la formation en alternance et le développement de leurs compétences en ingénierie de formation. L’analyse d’entretiens semi-directifs avec 27 étudiants et l’exploitation des séances des suivis du mémoire souligne le rôle de l’alternance théorie/pratique, action /réflexion/action, action/réflexivité dans le développement des compétences et mettent en évidence un processus d’élaboration d’une ” pensée pour l’action ”, reposant sur une combinaison de plusieurs facteurs, à savoir : l’échange, l’accompagnement, l’imprégnation par le modèle théorique ainsi que la nature de la mission et la responsabilité, assurant ensemble un véritable étayage entre savoir et activité. Nous examinerons le poids qu’exerce la reconnaissance de ses compétences par l’université et par le milieu professionnel sur la capacité de l’étudiant futur professionnel à se reconnaître lui-même comme ” professionnel compétent ” apte à réguler et à réinventer sa pratique par des ” conversations ” avec des situations épineuses inédites, sous forme d’enquêtes deweyennes (Chaubet, 2014), restaurant la puissance de l’expérience.

Alors que de modalité de formation destinée à un public en difficulté scolaire, l’alternance s’affirme actuellement en tant que dispositif de développement des compétences et voie de professionnalisation, pour clôturer notre exposé, nous opérerons un retour réflexif sur l’évolution concomitante de nos travaux relatifs à l’objet ” se former en alternance ” ainsi que sur nos différentes prises de position selon nos contextes d’insertion en tant que chercheurs et praticiens.

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: richard.wittorski@gmail.com

Mots-Clés: Formation en alternance – Master métiers de la formation – compétence, professionnalisation

Les recherches sur l’alternance en formation : ce qu’elles disent de la pratique professionnelle

Souâd Zaouani-Denoux * ^{1,2}, Philippe Maubant * [†], Discutant Jean Clenet
* [‡], Discutant Emmanuel Triby * [§]

¹ Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation (LIRDEF) –
Université Montpellier II - Sciences et techniques : EA3749, Université Paul Valéry - Montpellier III –
IUFM Académie de Montpellier - 2, Place Marcel Godechot - BP 4152 - 34092 MONTPELLIER
CEDEX 5, France

² Centre de Recherche sur la Formation - CNAM, Paris (CRF) – Conservatoire National des Arts et
Métiers [CNAM] : EA1410, ENSTA Bretagne – 2, rue Conté 75003 Paris, France

L’alternance suscite aujourd’hui, à nouveau pourrait-on dire, un intérêt croissant chez les responsables politiques et économiques comme chez les professionnels de l’éducation et de la formation. L’objectif de renforcer l’adaptation et la mobilité nationale et internationale de la main-d’œuvre, l’engagement des pays de l’OCDE dans une économie de la connaissance, le développement des compétences techniques et psychosociales sont autant d’orientations politiques et stratégiques qui conduisent à rechercher l’ingénierie de formation et l’ingénierie pédagogique les plus efficaces en mesure de répondre à ces différents objectifs. À cet égard, l’alternance est interpellée dans sa capacité à être une alternative aux dispositifs actuels de formation, en particulier ceux pensés pour soutenir le développement de parcours de professionnalisation. Simultanément à cette injonction au recours à l’alternance, de nouvelles recherches sur l’alternance, tant dans les sciences de l’Éducation que dans les sciences de la Santé ou les sciences de l’Ingénieur se déploient depuis peu.

Au delà des premières recherches visant à mettre à jour les principes et les conditions de réalisation d’une pédagogie (de ou par) l’alternance, une première analyse des récentes recherches la prenant pour objet révèle deux orientations principales : 1. Celle visant à penser l’alternance à partir du projet heuristique de saisir et de comprendre l’apprentissage dans et par les situations de travail. L’alternance est ici examinée à partir de ce qu’elle peut proposer comme analyseur des situations et des processus d’apprentissage professionnel. Dès lors, les différentes configurations formatives, formelles et informelles, sont étudiées à la lumière de ce projet d’apprentissage, comme notamment la formation située, ou encore le Workplace Learning. Le cadre didactique et pédagogique requis par ces nouvelles organisations formatives fait lui aussi l’objet de réflexions et de débats scientifiques. Les différentes formes d’accompagnement des apprenants sont tout particulièrement étudiées. 2. Seconde orientation révélée par ces recherches récentes sur l’alternance, celle visant à penser l’alternance à partir du paradigme de la professionnalisation. Les grandes questions constitutives de la professionnalisation, entendue comme discours mais aussi comme pratique, se trouvent étudiées au travers de ces différentes recherches sur l’alternance. La question des transferts des savoirs, celle de la transmission professionnelle, celle aussi des situations et des processus de développement professionnel, pour ne citer que celles-ci, témoignent des liens étroits que les recherches tentent d’établir entre professionnalisation et alternance. Ces deux orientations des recherches actuelles sur l’alternance sont à considérer dans ce qu’elles ont comme

*Intervenant

[†] Auteur correspondant: Philippe.Maubant@USherbrooke.ca

[‡] Auteur correspondant: Jean.Clenet@univ-lille1.fr

[§] Auteur correspondant: triby@unistra.fr

dénominateur commun, à savoir répondre à l'ambition de réconcilier l'humain et le travail. Ce symposium sera l'occasion de discuter et de comprendre les réponses apportées par les recherches sur la formation en alternance, en particulier ce que ces recherches ont à dire sur l'agir professionnel dans différentes professions. En effet, en proposant un retour réflexif sur des recherches récentes sur l'alternance, ce symposium tentera de mettre en évidence les différents fondements théoriques, conceptuels et méthodologiques convoqués par ces travaux scientifiques. Il cherchera à identifier quelles sont les zones de compréhension de l'agir professionnel que ces recherches sur l'alternance proposent d'analyser.

Mots-Clés: Alternance, professionnalisation, apprentissage, pratiques professionnelles

Gender differences of floating children in quality of education on perspective of educational equity-example of Shanghai primary school

Dan Zhang ^{*† 1}

¹ Faculty of Education, East China Normal University – East China Normal University Shanghai, China

Promoting equity is the main and also fundamental value of educational policy nowadays in People Republic of China. However, the issues of gender equity, especially gender differences in the field of education are still neglected by our national policy and school education, particularly for the group of floating children in urban primary schools, so what the status quo on gender differences of floating children during school education today is? What and how the floating children will influence the local classes on gender difference when they come to urban schools in megalopolis like Shanghai? Does the group of floating children vary the same ways on gender difference and social stratification? If not, who varies the most? Does this gender difference is relevant to the variation of school quality or school geography? Why there's the difference between boys and girls during the process of learning, etc. According to the framework of five dimensions on quality of education by UNESCO (Learner, learning environment, learning content, learning process and learning result), we try to use the framework of "learning process" to explore and analyze the status quo of gender difference in shanghai primary school today, and then try to find the reasons why the gender gap is so big in school education for the group of floating population in Shanghai urban primary schools. In order to find these answers, we select ten primary schools in four different districts of Shanghai on geography, which covers the schools in center city and also in the areas of outskirt, where we do 55 teacher interviews (including 36 female teachers and 19 male teachers) and seven schools are selected for doing the class observations by containing 100 sections. During the process of data collection, we recorded all by the permission of interviewees, then we coded and analyses by Nvivo 9. Through our research, we find that the proportion of floating children has influenced the local classes, especially on gender percentage, the schools and classes which accept more floating children, the percentage of the boys is bigger than the girls, especially for the families of immigrant workers, the gender difference between boys and girls is big, which presents on the aspect of students performance in class, teacher student relationship, etc. When we try to explore the reasons, it shows that the traditional and patriarchal thought is still popular especially in the family of floating children today, which socializes the social division of gender role first in family, then our school education continues to reinforce and even reproduces this patriarchal culture through teacher-student interaction in the classroom pedagogy field. Thereby the processes of "teaching and educating" pull the gender differences and even gender gap to be big in students' classroom behavior and academic performance, and during this process, teacher's evaluation plays an important role in guiding and orienting, etc.

Bibliography :

*Intervenant

†Auteur correspondant: dzhang@kcx.ecnu.edu.cn

Daniel P. Shepardson, Edward Pizzini. (1992). Gender bias in female elementary teachers' perceptions of the scientific ability of students. *Science Education*, 76(2), 147-153.

Moshe Tatar, Gina Emmanuel. (2001). Teachers' Perceptions of Their Students' Gender Roles. *The Journal of Educational Research*, 94(4), 215-224.

Jaap Dronkers, Nils Kornder. (2014). Do migrant girls perform better than migrant boys? Deviant gender differences between the reading scores of 15-year-old children of migrants compared to native pupils, *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 20(1), 44-66.

Jeanette Colby, Miske Witt, et al. (2000). *Defining quality in Education*. New York: UNICEF. (6).

Ronald King. (1987). Sex and Social Class Inequalities in Education: A Re-Examination. *British Journal of Sociology of Education*, 8(3), 287-303.

Center for social justice. (2014). Closing the divide, tackling educational inequality in England. <http://www.center-for-social-justice.org/the-Divide.pdf>.

. (2014). -. , (4), 122-128.

Links with the cross-cutting theme : to what questions are we trying to answer ?

"Equity" is more and more important for Chinese educational policy nowadays, especially for the education of immigrants children in megapolis cities, like Shanghai, Beijing, etc, The education system exposes individuals to a process of socialization during which the values that are considered appropriate become internalized. Through this process of socialization in schools, students adopt fundamental societal values from the pedagogic contents in class and other educational venues. The awareness of the fundamental values is reinforced by teachers' attitudes, expectations, different focuses on specific students as well as the impact of their peers, which seems to reinforce the value of "la domination masculine". From the researchs, we find that no matter how the government or school change and improve the quality of education, there still exists the gender gap between boys and girls, especially for the group of immigrants children in the megapolis cities and rural areas of China. The questions we want to answer are how our school education and even family education extend this gender gap, why it is so important for our educational policy and school reform?

Mots-Clés: Floating children, gender difference, gender gap

Comment identifier et reconnaître les apprentissages mutuels des particuliers employeurs et de leurs salariés au domicile : une recherche collaborative

Catherine Clenet ^{*† 1}, Mélanie Tocqueville ^{* ‡ 1}

¹ Centre interdisciplinaire de recherches sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences en Éducation et en formation EA 2657 (CIVIIC) – Université de Rouen : EA1657 – France

Notre recherche s'inscrit dans le champ du travail à domicile. Malgré sa réalité ancienne, celui-ci est demeuré longtemps une forme professionnelle méconnue, confinée à la sphère domestique, notamment en ce qui concerne l'emploi direct par les familles. Depuis les années 30 pourtant, ce champ de pratiques tend à s'organiser. L'Etat y voit une source d'emplois pérennes et favorise ainsi les conditions d'embauche mais aussi l'accès à l'emploi. Mais l'élargissement et le dynamisme de ce secteur semblent s'être développés au détriment d'une reconnaissance des professionnels du champ qui peinent en réalité à former un groupe professionnel de référence. Leurs conditions d'exercice et les relations particulières qu'ils développent avec leur particulier-employeur, parfois multiple, rendent difficile la définition et l'émergence d'une identité commune et partagée.

L'Institut national de professionnalisation des emplois de la famille (Iperia) est chargé de développer une politique de professionnalisation et de formation à destination des employés des "particuliers-employeurs". L'Institut forme, à travers son réseau de plus de 380 organismes de formation, près de 25 000 salariés par an. L'aspect protéiforme des situations d'emplois rencontrées et les particularismes des relations qui se nouent au domicile constituent un champ d'étude particulièrement précieux.

Dans cette perspective, Iperia a sollicité un groupe de chercheurs pour travailler ensemble à une reconnaissance des métiers au domicile à travers une meilleure compréhension des activités et des apprentissages qui s'y déploient souvent de façon mutuelle entre salarié et particulier employeur.

L'objet de la recherche est de comprendre l'activité des acteurs du domicile et les apprentissages associés. Nous cherchons à identifier les facteurs de construction identitaire, sous l'angle des situations salariés employeurs mais également en considérant celles relevant des mondes sociaux de chacun des acteurs. Poursuivant notre investigation, nous tenterons de comprendre comment le "domicile investi" pourrait être l'univers de convergence d'une reconnaissance professionnelle.

Le travail collaboratif est au coeur de la démarche de recherche : engagement entre échanges et discussions avec les acteurs d'Iperia et l'université en amont de la recherche, pour constituer l'équipe même de chercheurs puis pour co-construire la problématique ; participation à la méthodologie de recherche d'un groupe de professionnels terrain comme "miroir" compréhensif et réflexif.

*Intervenant

†Auteur correspondant: catherine.clenet@univ-rouen.fr

‡Auteur correspondant: melanie.tocqueville@iperia.eu

Au croisement des savoirs et des pratiques, cette recherche collaborative permet compréhension du contexte (sociétal et scientifique), évaluations des besoins implicites et proposition d'une recherche compréhensive et " ajustée ".

Références bibliographiques

De Ketele, J.-M. 2011. " La reconnaissance professionnelle : ses mondes et ses logiques ". Dans : Jorro A. & De Ketele J.-M. (Éd.). La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ? Bruxelles : De Boeck, pp. 31-47.

Devetter F.X., Lefebvre M., Puech I. 2011. Employer une femme de ménage à domicile, pratiques et représentations sociales. Centre d'études de l'emploi, 25-34.

Vinatier I., Morrissette J. 2015. " Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives ", Carrefours de l'éducation, n° 39, pp. 137-170.

Mots-Clés: domicile, apprentissages mutuels, reconnaissance, recherche collaborative

Les stéréotypes de genre dans l'apprentissage des sciences

Virginie De Lichtervelde * ¹, Barbara Di Meo *

2

¹ de Lichtervelde – Belgique

² Di Meo – Belgique

Résumé de la communication

La recherche a pour objet les stéréotypes de genre en sciences. Dans le cadre de leur étude, les chercheuses ont choisi de relier ceux-ci à certains facteurs motivationnels tels que l'intérêt, le sentiment d'efficacité personnel et les buts éloignés des élèves. A travers celle-ci, elles tentent d'identifier l'éventuelle influence de la combinaison des stéréotypes de genre, d'une part, et de ces facteurs motivationnels, d'autre part, sur les performances scolaires des élèves du primaire en sciences et, dans une moindre mesure, sur l'engagement de ceux-ci.

Pour tenter de saisir l'influence des stéréotypes de genre combinés à certains facteurs motivationnels sur les performances scolaires des élèves du primaire ainsi que sur leur engagement, les chercheuses ont voulu identifier 1) si l'un des deux genres (VI) s'engage davantage dans la tâche et obtient de meilleures performances que l'autre. Elles ont également souhaité identifier l'influence que peut exercer 2) la menace du stéréotype (VI), 3) l'intérêt de l'élève pour la tâche (VI), 4) le sentiment d'efficacité personnel (VI), 5) le lien entre la tâche et les buts éloignés de l'élève (VI) et 6) la composition de genre du groupe de travail (VI) sur le degré d'engagement des élèves (VD) et sur leurs performances scolaires (VD).

Pour parvenir, dans un premier temps, à comparer les variations entre ces différentes variables, et dans un second, à saisir les liens pouvant les unir, les chercheuses ont eu recours à une étude quantitative menée en deux temps : la phase exploratoire et la phase expérimentale.

Dans un premier temps, les chercheuses ont proposé aux élèves de leur échantillon (396 élèves de la première à la sixième primaire) un questionnaire aspirant à identifier les stéréotypes de genre auxquels les enfants du primaire adhèrent concernant les matières scolaires et les métiers. En effet, Plante, Théorêt et Favreau (2010) ont mis en évidence, à travers leur étude, que, si de nombreuses recherches ont été menées sur les stéréotypes de genre auprès des élèves du secondaire, très peu ont été menées auprès d'élèves du primaire. Ce questionnaire comporte quatre questions visant à mesurer quatre concepts : la menace du stéréotype, l'intérêt, le sentiment d'efficacité personnel et les buts éloignés. Ces quatre concepts constituent les variables indépendantes de quatre des questions de recherche susceptibles d'exercer une influence sur la variable dépendante des performances (2, 3, 4 et 5).

Le premier item du questionnaire a été construit pour mesurer la menace du stéréotype. Il tend à identifier si les élèves entretiennent des stéréotypes de genre associant davantage l'exogroupe

*Intervenant

à certaines disciplines scolaires. En effet, d'après Steele, Aronson, Quinn et Spencer (cités par Whitley et Kite, 2013), une personne consciente qu'un stéréotype négatif existe concernant ses compétences crée une crainte de confirmer celui-ci et d'affecter ainsi ses performances scolaires. Dans le cadre de leur recherche, les chercheuses focalisent leur attention sur la discipline scientifique.

Le deuxième item du questionnaire a été construit pour mesurer l'intérêt des élèves pour les sciences par rapport au français et aux mathématiques. En effet, selon Bourgeois et Chapelle (2014), les performances scolaires sont susceptibles d'être influencées par la valeur accordée à une tâche, elle-même influencée par l'intérêt accordé par l'apprenant à celle-ci.

Le troisième item du questionnaire a été construit pour mesurer le sentiment d'efficacité personnel des élèves en sciences par rapport au français et aux mathématiques. D'après Lecomte (2004), le sentiment d'efficacité tend à exercer une influence sur la réussite scolaire. En effet, selon lui, les croyances des élèves quant à leur efficacité à réussir amènent ceux-ci à développer des compétences cognitives.

Le quatrième et dernier item du questionnaire a été construit pour mesurer les buts éloignés des élèves. Selon Viau (2009), une tâche potentiellement liée à une activité future amène l'apprenant à accorder davantage de valeur à celle-ci, ce qui est susceptible d'engendrer de meilleures performances.

Dans un second temps, suite à leur première récolte de données, les chercheuses ont construit un dispositif expérimental consistant en une expérience scientifique destinée à identifier le type d'eau avec lequel le liquide vaisselle produit la plus grande quantité de mousse. En regard de leur question de recherche faisant référence au concept de ségrégation sexuelle (6) développé par Martin (2014), les chercheuses ont décidé de faire travailler les élèves en duo. En effet, l'auteure affirme que les enfants, dès l'âge de deux ans et demi, et tout au long de leur scolarité maternelle et primaire, privilégient les échanges avec les enfants du même genre, ce qui tend à développer des croyances stéréotypées envers l'autre genre. Ce type de comportement est susceptible d'affecter les performances scolaires selon Plante, Théorêt et Favreau (2010).

Pour mesurer le degré d'engagement des élèves, les chercheuses ont opté pour le relevé d'indicateurs objectivables. Pour ce faire, elles ont élaboré une grille d'observations permettant de rendre compte des actions réalisées par chacun lors de l'expérimentation.

Pour mesurer les performances des élèves, les chercheuses ont soumis ceux-ci à une évaluation faisant suite à l'expérimentation.

Les résultats sont actuellement en cours d'analyse. Les chercheuses communiqueront ceux-ci lors de la présentation orale de l'Aref 2016.

Eléments bibliographiques

Bourgeois, E. & Chapelle, G. (2011). *Apprendre et faire apprendre*. Paris : Puf.

Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoir*, 59-90. doi : 10.3917/savo.hs01.0059

Martin, C. (2014). Genre : Socialisation précoce. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, 2-30.

Plante, I., Théorêt, M. & Favreau, O. (2010). Les stéréotypes de genre en mathématiques et en langues : recension critique en regard de la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 389-419.

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

Whitley, B. & Kite, M. (2013). *Psychologie des préjugés et de la discrimination*. Bruxelles : De Boeck.

Regard réflexif sur la question de recherche

L'exercice réflexif permettra aux chercheuses d'interroger les enjeux sociétaux portés par un tel objet de recherche et la manière dont ils pourraient être articulés aux enjeux des acteurs scolaires. En effet, l'école occupe une place importante dans la vie des enfants. Il apparaît, dès lors, que les acteurs scolaires, à travers leurs pratiques professionnelles, représentent un levier intéressant susceptible d'influencer le degré d'adhésion des enfants aux stéréotypes de genre.

Mots-clés

Stéréotype ; genre ; engagement ; performance

Mots-Clés: Stéréotype, genre, engagement, performance

Quels sont les effets d'un dispositif didactique et pédagogique innovant sur les performances en lecture et en écriture d'élèves de première secondaire ?

Sébastien Dellisse ^{*† 1}, Xavier Dumay ¹, Benoit Galand, Vincent Dupriez, Séverine De Croix

¹ Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation (Girsef) – Place Montesquieu, 1/14 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

Notre recherche s'inscrit dans le projet " Lire pour apprendre " (présenté dans une autre communication de ce symposium) qui vise à expérimenter un ensemble d'activités pédagogiques et didactiques devant répondre aux difficultés langagières en lecture et en écriture rencontrées par les élèves (Nonnon, 2007), tout en tenant compte des conditions de mise en œuvre de ces activités. Cette recherche s'appuie notamment sur les travaux de Rowan et Miller (2007), qui ont montré qu'une mise en œuvre procédurale (basée sur des scripts d'action précis) ou professionnelle (s'appuyant sur le soutien d'enseignants formés), davantage que culturelle (reposant sur une réflexivité collective), peut avoir des effets substantiels sur le changement des pratiques enseignantes et l'apprentissage des élèves, et sur ceux de Janosz et al. (2012), qui soulignent l'importance de s'appuyer sur des outils validés par l'expérience pour soutenir le changement. L'objectif de notre communication est double : (1) tester si ce dispositif didactique, basé sur l'apprentissage de la lecture et l'écriture de texte à visée informative-explicative, a un effet sur les performances moyennes des élèves et, (2) examiner si cet effet varie selon le niveau initial de compétences des élèves en lecture au début du secondaire.

Pour répondre à ces questions, nous nous appuyons sur une recherche expérimentale auprès de 85 classes de 1^{re} secondaire dans 19 établissements de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ceux-ci ont aléatoirement été répartis dans trois groupes expérimentaux : un groupe accompagnement recevant le dispositif didactique, une formation pour l'utiliser et du soutien durant sa mise en œuvre; un groupe formation recevant le dispositif et la formation; et un groupe contrôle.

Des données ont été collectées sur base de questionnaires auto-rapportés auprès des enseignants (n = 85) et des élèves (n = 1889) afin de prendre en compte dans nos analyses les pratiques habituelles de classe. Les élèves ont également complété une épreuve de compétences avant et après l'intervention pour situer leur niveau de performance. Cette épreuve était structurée en deux parties basées sur la compréhension à la lecture (1) d'un texte unique, et (2) d'un dossier de documents.

Bien que les analyses soient toujours en cours, quelques résultats préliminaires montrent, d'une part, que le dispositif a un effet sur les performances en lecture des élèves, et, d'autre part, que le degré d'accompagnement des enseignants n'influencerait pas les résultats. Le dispositif bénéficierait aussi différemment aux élèves en fonction de leur niveau de compétences de départ.

*Intervenant

†Auteur correspondant: sebastien.dellisse@uclouvain.be

Ces résultats seront précisés et nuancés à la lumière de plusieurs questions encore en suspens. Ce dispositif centré sur la verbalisation des stratégies bénéficie-t-il aux élèves " faibles " ? Sur quelles compétences en lecture les effets sont-ils observables ? Quelle influence les pratiques des enseignants ont-elles sur les performances des élèves ?...

En lien avec le thème transversal de l'AREF, il nous semble intéressant de questionner la pertinence sociale de notre recherche. Tient-elle compte des évolutions sociétales ou bien est-elle enfermée dans une tradition de recherche ? Une première partie de la réponse se trouve sans doute dans le caractère collaboratif et interdisciplinaire du projet dans lequel elle s'inscrit. Nous pensons dès lors qu'il serait intéressant d'approfondir cette idée pour la discuter plus longuement lors du symposium.

Janosz, M., Bélanger, J., Dagenais, C., Bowen, F., Abrami, P., Cartier, S. & al. (2012). Accroître la réussite scolaire en milieu défavorisé: Faits saillants de l'évaluation de la stratégie québécoise d'intervention Agir autrement. La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 56, 203-212.

Nonnon, E. (2007), " L'école et ses "mauvais" lecteurs ", in Repères, n°35, 5-30

Rowan, B. & Miller, R. J. (2007). Organizational Strategies for Promoting Instructional Change: School Reform Providers Implementation Dynamics in Schools Working With Comprehensive. American Educational Research Journal, 44 (2), 252 - 297.

Mots-Clés: Implémentation, changement de pratiques, performances, pratiques enseignantes

Symposium "Politiques et dispositifs d'empowerment des "décrocheurs" et "éloignés de l'emploi" face à l'ordre socio-scolaire".

Benjamin Denecheau * ¹, Gérald Houdeville *

2

¹ Université Paris Est Créteil – LIRTES (EA 7313) – France

² Université Catholique de l'Ouest/Université de Nantes – CENS-CNRS 3706 – France

L'interprétation de la généralisation de l'enseignement secondaire en France dans les termes d'une massification scolaire indistincte contribue à occulter l'existence actuelle de nombreux dispositifs scolaires, hors ou post scolaires (micro-lycée, Ecole de la deuxième chance (E2C), Epide (Etablissement public d'insertion dans l'emploi), actions de formation des Apprentis d'Auteuil, etc.) visant à prévenir du décrochage scolaire (Bernard, 2015) ou à réduire ses effets par l'insertion sociale et professionnelle via un " mode de socialisation post-scolaire " (Dubar, 1987 ; Denecheau, Houdeville, Mazaud, 2015 ; Zaffran, 2015). Par ailleurs, ceux-ci ne se laissent, par ailleurs, comprendre qu'à la condition de les replacer dans le contexte de l'avènement d'une société des diplômes (Millet & Moreau, 2011), ces derniers étant présentés à la fois comme constituant la meilleure barrière contre le chômage ou les positions les plus précaires dans le système d'emploi et renforçant le stigmate (et les difficultés) de ceux qui n'en ont pas.

Ce symposium souhaite (s') interroger (sur) les trajectoires, les situations et les rapports à l'école, aux dispositifs de " formation " des jeunes dont le passage en dispositif constitue une étape (relativement courte) dans leur parcours. Quels itinéraires social et scolaire ont-ils connus auparavant ? Comment sont-ils venus aux / ont-ils été conduits vers les dispositifs ? Quelles attentes nourrissent-ils et quelles pratiques mettent-ils en œuvre ? Celles-ci concordent-elles toujours avec la disponibilité requise pour suivre les actions de " formation " programmées dans la perspective de l'obligation de leur engagement et leur " empowerment " ? Avec celles des agents chargés de les " accompagner " ? Ces agents se positionnent à la fois en rupture avec l'institution scolaire, ses valeurs et ses normes, par l'usage de pédagogies " différentes " conçues comme innovantes au sein d'espaces et de temporalités différents de la forme scolaire traditionnelle (Barrère, 2013), par la revendication d'autres modèles de réussite mais aussi, paradoxalement, en continuité avec elle : plusieurs formateurs de ces dispositifs ont des expériences professionnelles d'enseignements et reproduisent des méthodes pédagogiques, visent les mêmes objectifs par une pédagogie du détour, etc. Qu'est-ce que sont finalement ces dispositifs ? Comment caractériser leurs modalités de fonctionnement, leurs actions au regard des institutions scolaires, de celles de l'emploi ? Constituent-ils véritablement des alternatives on sait que c'est un vocabulaire qu'emploient les promoteurs de ces dispositifs ou bien ne sont-ils finalement que des structures permettant, sous des formes socialement acceptables, la pérennisation en l'état des rapports sociaux ?

Enfin, nous pensons que le thème retenu se prête particulièrement bien à un retour sur les travaux qui ont d'ores et déjà été conduits sur le sujet et les formes de réception et la façon dont les chercheurs les comprennent qu'ils ont suscitées, reprenant à notre compte les réflexions

*Intervenant

d'un Howard Becker par exemple autour de la question de savoir " de quel côté sommes nous ?
" (Becker, 2006).

Berthet, Thierry et Zaffran, Jo'el (dir) (2014). Le décrochage scolaire: enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation. Rennes : PUR.

Denecheau, Benjamin, Houdeville, Gérald et Mazaud, Caroline (dir) (2015). A l'école de l'autonomie. Epreuves et enjeux des dispositifs de deuxième chance. Paris : L'Harmattan.

Dubar, Claude, (1987). L'autre jeunesse: des jeunes sans diplôme dans un dispositif de socialisation. Lille : Presses Universitaires de Lille.

Millet, Mathias et Moreau, Gilles (dir) (2011). La société des diplômés. Paris : La Dispute. Etat des lieux.

Mots-Clés: Décrochage scolaire, empowerment, insertion sociale et professionnelle, inégalités scolaires, inégalités sociales

Propos introductif. Les multiples facettes de la ” deuxième chance ” et les questions qu’elles soulèvent : entre monde scolaire, monde du travail et monde social.

Benjamin Denecheau * ¹

¹ Université de Paris Est Créteil – LIRTES (EA 7313) – France

Les dispositifs de ” deuxième chance ”, identifiés comme participant à la prévention ou à la gestion du décrochage scolaire, se situent à différentes distances des mondes scolaire et du travail, entre le retour à l’école – avec toutefois une forme particulière – pour une poursuite de la scolarité avec une visée diplômante, la préparation à l’accès à la qualification ou à l’emploi. Dans ce propos introductif, nous reviendrons sur les recherches qui ont été conduites sur les dispositifs de deuxième chance et leur public. Souvent focalisées sur un dispositif en particulier, elles mettent au jour des dispositifs pluriels, accueillant des publics hétérogènes qui ne correspondent pas toujours aux attendus des sélections. Les mises en comparaison de ces recherches (Berthet & Zaffran, 2014), ou les recherches investiguant plusieurs dispositifs (Denecheau, Houdeville & Mazaud, 2015) font apparaître des similarités et des différences qui éclairent autant les dispositifs et leurs particularités que leurs publics.

Nous introduirons les constats et les questions qui nous ont amené à proposer ce symposium. Ce dernier aura pour objet le prolongement de ces mises en comparaison en poursuivant ces questionnements : en quoi les formes des dispositifs, les espaces et les temporalités des enseignements, des formations et des apprentissages influencent les publics qui se présentent, qui sont sélectionnés et qui y adhèrent ? Comment s’opère le positionnement du dispositif à plus ou moins longue distance du monde scolaire, se rapprochant ou se distanciant alors du monde du travail. Quelles places et quels rapports ces dispositifs ont-ils vis-à-vis d’une école en reconfiguration (Barrère, 2013) et du secteur de l’insertion sociale et professionnelle en direction des jeunes précaires ? Le symposium sera également l’occasion d’étudier les particularités liées aux territoires : les dispositifs et les publics ne sont pas ” hors-sol ” et s’inscrivent dans un contexte territorial influencé par des politiques locales, qui est aussi un environnement pourvoyeur d’opportunités et un bassin d’emploi. Enfin, l’étude des situations, des attentes et des parcours des jeunes, au regard de la durée possible de leur passage dans le dispositif et des objectifs de ce dernier – diplomation, qualification ou accès à l’emploi – met au jour des tensions plus ou moins fortes entre des visées d’émancipation, d’empowerment, ou d’employabilité des individus ; ou pour le dire autrement entre la participation à l’évolution des rapports sociaux ou à leur pérennisation.

Barrère, A. (2013). ” La montée des dispositifs: un nouvel âge de l’organisation scolaire ”. Carrefours de l’éducation. Vol. 36, pp. 95-116.

Denecheau, B., Houdeville, G., Mazaud, C., (dir.) (2015). A l’école de l’autonomie. Epreuves et enjeux des dispositifs de deuxième chance. Paris : L’Harmattan.

Berthet, T. et Zaffran, J. (dir.) (2014). Le décrochage scolaire: enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation. Rennes : PUR.

*Intervenant

Mots-Clés: Décrochage scolaire, insertion sociale et professionnelle, inégalités scolaires, inégalités sociales

Analyser des pratiques de production d'écrit dans une classe de cycle 2 : regards croisés, didactique et pédagogique

Nathalie Denizot ^{*† 1}

¹ Ecole, mutations, apprentissages (EMA) – Université de Cergy Pontoise : EA4507 – E.M.A. Univ. de Cergy-Pontoise - Site de Gennevilliers ZAC des Barbanniers Avenue Marcel Paul F-92230 Gennevilliers, France

L'un des axes du projet de recherche collaborative conduit dans cette école élémentaire d'un quartier populaire de Paris concerne les pratiques de français dans les classes. Entre avril et juin 2015, nous avons observé intégralement un dispositif de co-enseignement dénommé "évaluation partagée des pratiques", qui portait sur la production d'un écrit spécifique, la devinette, dans une classe de cycle 2 (CP/CE1). Notre corpus de données comprend les enregistrements audios de neuf réunions de préparation/débriefing entre les deux enseignantes impliquées, les enregistrements vidéos des neuf séances de classe qu'elles ont conduites, des documents complémentaires dont des productions d'élèves et les supports pour ces productions.

Dans un premier temps, nos analyses ont traité ces données selon deux regards distincts et deux cadres théoriques différents, didactique et pédagogique, et en investiguant principalement deux aspects :

- la construction et la régulation de la séquence par les enseignantes : choix d'un genre textuel, objectifs et démarches d'apprentissage ; contraintes d'adaptation correspondant à des finalités didactiques (forme scolaire du genre littéraire, analyse des supports proposés, types de texte et cohérence textuelles, vocabulaire) et pédagogique (différenciation, motivation/attention, aide aux élèves en difficulté, modalités d'organisation, contenus des discours pédagogiques) ;

- l'objet au centre de la séquence (la devinette) : questionnements sur les caractéristiques d'un genre ; écart entre un genre textuel et sa variante scolaire (Schneuwly et Dolz, 1997) ; facilités/difficultés ; notions et concepts qui font obstacle, opérations mentales à mobiliser (Astolfi, 1992 ; Barth, 2013).

C'est le croisement des analyses et des cadres théoriques (pédagogique et didactique) qui sera l'objet de la communication. Nous postulons en effet que pédagogie et didactique, dont les rapports ont parfois été complexes voire conflictuels (Marchive, 2008 ; Reuter, 2011), sont deux points de vue "solidaires" (Halté, 1988) et articulables sur les situations d'enseignement et d'apprentissage. Ce qui nous intéresse est donc de réfléchir à ce que chaque approche permet – ou non – de voir et de comprendre quant à la séquence analysée, et comment chacune essaie de prendre en compte – ou non – dans ses analyses la double dimension pédagogique et didactique.

Regard réflexif :

Inscrite dans l'axe "proposer" du congrès, cette communication étudie une pratique en croisant deux lignes de recherche, postulant la complémentarité des regards didactique et pédagogique.

*Intervenant

†Auteur correspondant: nathalie.denizot@u-cergy.fr

Elle s'efforce aussi d'opérer des liens entre des questions de terrain soulevées par des enseignants et des questionnements transversaux portés par des chercheurs.

Mots-Clés: pratiques de classe, école élémentaire, didactique du français, genres textuels, genres scolaires, pédagogie, articulation pédagogie et didactique

La mise en œuvre d'une " pédagogie rationnelle " dans l'apprentissage de la lecture : une articulation entre sociologie critique et sociologie publique

Sandrine Garcia * , Anne-Claudine Oller *

1

¹ Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Transformations des pratiques Éducatives et des pratiques Sociales (LIRTES) – Université Paris Est (UPE) : EA7313 – LIRTES équipe d'accueil 7313
Bureau 405 Bâtiment La Pyramide 80 avenue du Général de Gaulle 94009 Créteil cedex, France

La sociologie de l'éducation, qui a eu des effets réels sur la manière de dé-fataliser l'échec, mais qui reste aujourd'hui dans l'ensemble très éloignée de la question de la production des inégalités des apprentissages, a selon nous un rôle à jouer pour s'aventurer au-delà de l'analyse et de l'observation des mécanismes scolaires et sociaux de production des inégalités. Cette ambition, que revendiquait Bernard Lahire (Lahire, 1993), est nécessaire mais non suffisante pour faire œuvre de sociologie publique. On peut, et c'est déjà essentiel de le faire, repérer des processus par lesquels l'absence d'héritage culturel se transforme en échec. Mais cela ne permet pas d'assurer ce qui, à l'inverse, fait réussir les élèves. Pour le savoir, il est nécessaire de comparer non pas les enseignants, mais les démarches pédagogiques prescrites et mises en œuvre. Or, on se heurte à une certaine forme d'académisme qui se refuse à organiser une activité qui serait de l'ordre de l'évaluation. Mais comment objectiver les inégalités sans avoir d'éléments tangibles sur les acquisitions des élèves ? Comment mettre en œuvre une pédagogie rationnelle sans mesurer les effets produits par différentes approches ? Suffit-il réellement de mettre au jour des mécanismes de domination pour les combattre ? C'est peut-être la frontière entre une sociologie qui comprend pour comprendre (en espérant ce faisant agir tout de même) et une sociologie qui veut se mettre au service des acteurs qui agissent (en espérant comprendre), qui pourrait être déplacée. En effet, la sociologie qui " comprend pour comprendre " nécessite un travail d'appropriation qui ne va pas de soi ; elle reste de ce fait très largement inaccessible, même lorsqu'elle prétend apporter un " regard critique " utile aux acteurs sociaux. La sociologie qui veut se mettre au service de ceux qui agissent s'expose à des contradictions insurmontables et sans cesse renouvelées, représentées par des alliances qui peuvent conduire à une méconnaissance du rôle des militants dans la domination symbolique. Sur le plan théorique, notre travail (Garcia et Oller, 2015) revient clairement à mettre en lumière l'emprise exercée, sous de nouvelles formes, de l'arbitraire culturel, qui a consisté, au terme d'une révolution manquée de l'apprentissage de la lecture, à confondre les enjeux littéraires et les enjeux scolaires et ce, au moment où l'école pourrait réaliser les conditions d'une acculturation, parce que les êtres sociaux y sont encore très réceptifs, leur avenir scolaire étant encore ouvert. Les difficultés d'apprentissage de la lecture ne sont souvent qu'une traduction de cet arbitraire culturel. Notre recherche montre que les différences de " performances " en lecture et qui peuvent se mesurer ne sont pas tant des spécificités liées à des profils cognitifs qui seraient " individuels " que des " degrés " très inégaux de maîtrise

*Intervenant

d'un savoir inséparablement pratique et intellectuel qui sont eux-mêmes le reflet de l'inégale distribution du capital culturel. Ils expriment le temps investi par l'institution et ses agents dans des pratiques d'incorporation dont l'efficacité dépend de la socialisation familiale. Consacrer plus de temps à certains élèves tout en changeant l'enseignement collectif dans le cadre de la classe pour qu'il devienne plus efficace pour tous suffirait à réduire fortement les inégalités (Bourdieu et Passeron, 1964), ce qui exige certes des moyens, mais sans doute pas plus que les orientations vers les institutions spécialisées (qui sont très coûteuses), les rééducations orthophoniques, les adaptations diverses et variées pour " adapter " et " compenser " les handicaps et de plus en plus former les enseignants à ces " adaptations " qui réduisent bien souvent les ambitions à l'égard des élèves concernés et par là-même, leurs possibilités de développer leurs aptitudes.

Mots-Clés: inégalités, pédagogie rationnelle, apprentissage de la lecture

Partager le travail pour partager les savoirs : les collaborations à l'épreuve dans les établissements d'enseignement et de formation

Cecile Gardies * ¹

¹ Education, Formation, Travail et Savoirs (EFTS) – École Nationale de Formation Agronomique - ENFA, Université Toulouse le Mirail - Toulouse II : MA122 – Université de Toulouse II - Maison de la recherche UMR EFTS 5, allées Antonio-Machado F - 31 058 Toulouse Cedex 9 Ecole Nationale de Formation Agronomique UMR EFTS BP 22687 2 route de Narbonne 31 326 Castanet Tolosan cedex, France

Les pratiques d'enseignement (Marcel, Piot, Tardif, 2009), qu'elles se situent dans un établissement d'enseignement ou de formation et dans une ou plusieurs disciplines visent un certain partage des savoirs (Tardif & Lessard) car ces situations mobilisent des acteurs qui sont amenés à partager le travail dans différents espaces, avec différentes méthodes et avec des contraintes liées à des contextes institutionnels particuliers. Si le travail partagé recouvre l'idée qu'un ensemble de personnes agissent ensemble, collaborent à partir d'objectifs communs dans un système d'action collective, ceci implique que chacun renonce volontairement à une part de son autonomie développant ainsi une dimension essentielle d'une culture professionnelle : une culture de coopération (Gather Thurler, 1993) ou collaborative culture (Hargreaves, 1992). Pour collaborer face aux mêmes élèves, il faut donc élaborer cette culture commune ce qui suppose des rapports de confiance qui dépassent la simple coopération professionnelle. En effet, les espaces d'action et de décision vont au-delà des périmètres de chaque individu, entraînant des changements, des constructions symboliques, physiques et de groupe, une communication et des interactions basées sur de l'explicitation d'un certain nombre de savoir-faire implicites. Il s'agit d'agir collectivement pour surmonter les difficultés rencontrées à partir d'objectifs conjointement définis. L'analyse de l'apprentissage social et collaboratif permet de comprendre les modalités d'action et les décisions qui ont présidé à l'agencement des continuités/discontinuités de ce qui fonde le métier au travers des situations de travail (Mérini, 2005). Les enseignants ou formateurs s'engageant dans le travail partagé sont amenés à développer des capacités, à planifier l'évaluation et les régulations, à négocier les contenus, c'est-à-dire acquérir des compétences liées au travail partagé. Or, ce type de travail ne va pas de soi, l'interroger au regard de son objectif de partage des savoirs peut permettre d'amener un éclairage original en considérant les collaborations comme des espaces de médiation des savoirs (Gardiès, 2015). On peut ainsi se demander si le travail partagé peut contribuer au partage des savoirs professionnels ? Selon quelles modalités ? Le travail collectif peut-il aussi être entendu comme un espace formatif qui constitue une forme "d'organisation apprenante" (Pelletier & Solar, 2001) ? Quels sont alors les repères professionnels qui se construisent et se déconstruisent au contact de la réalité des pratiques et de "l'autre" ? L'exploration des modalités d'action peut-elle se faire à partir de propositions construites dans des modes de partage du travail entre enseignants et chercheurs pour éclairer la question globale du partage des savoirs dans les situations d'enseignement-apprentissage ?

Le symposium intégrera, à partir de chaque communication, une réflexion sur nos pratiques de recherche lorsqu'elles visent à " proposer " : comment articuler des recherches qui tentent de s'émanciper des contextes en généralisant des résultats et en isolant l'effet de quelques facteurs

*Intervenant

avec des pratiques nécessairement contextualisées et influencées par un nombre de variables bien plus grand que celles investiguées ? Comment articuler lignes traditionnelles de recherche et émergence de nouveaux enjeux et défis ?

L'objectif de ce symposium sera de réunir des chercheurs pouvant contribuer à éclairer la question de la mise en relation du travail et des savoirs en situation d'enseignement ou de formation dans un partage mettant à l'épreuve différentes collaborations.

Débat en table ronde après les communications à partir de la réaction d'un grand témoin autour des questions relatives au thème transversal et se situant plus particulièrement dans le sous thème " proposer ".

Mots-Clés: travail partagé, co, enseignement, savoirs, pratiques d'enseignement, formation

L'apprentissage du raisonnement clinique par les stagiaires en masso-kinésithérapie

Delphine Guyet * ¹

¹ Centre interdisciplinaire de recherches sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences en Éducation et en formation EA 2657 (CIVIIC) – Université de Rouen : EA1657 – France

Masseur kinésithérapeute de formation initiale, mon intérêt porte sur la compréhension des pratiques de formation au raisonnement clinique. Celui-ci est défini comme " processus de pensée et de prise de décision qui permettent au clinicien de prendre les actions les plus appropriées dans un contexte spécifique de résolutions de problèmes de santé " (Higgs 2008). Il est au cœur des pratiques professionnelles.

Cette communication s'inscrit dans un travail de thèse en fin de deuxième année. Elle portera plus précisément sur la compréhension des liens entre apprentissage des habiletés motrices liées à l'acquisition des gestes techniques professionnels masso kinésithérapiques et apprentissages cognitifs.

La kinésithérapie est fondée sur une triade patient/soigneur/corps, dans une recherche de mobilisation du corps du patient. Elle a pour but d'apporter une autonomie au patient. Lors de la séance, l'une des premières étapes (Olry 2015) est la mise en évidence d'une problématique de soin en réalisant une enquête au sens de Dewey, dans un contexte d'incertitude. La réalisation de cette enquête peut être perçue comme les processus cognitifs mis en jeu dans l'apprentissage du raisonnement clinique médical, repérés par Audétat.(2012)○

Pour Olry (2005) le geste thérapeutique réalisé envers le patient va au delà d'un geste technique. C'est un geste professionnel incorporé, approprié à la situation du soigné avec la distance thérapeutique adaptée aux buts poursuivis. Cette distance thérapeutique est un marqueur du métier. Un " référentiel sensitif professionnel commun " est défini.

La particularité de l'identité professionnelle du kinésithérapeute est le " corps à corps " (Olry 2015). L'acquisition de ce référentiel sensitif est une " coproduction entre geste et parole " à travers un corps médiateur, objet du soin et effecteur du soin. A travers l'apprentissage par le corps, véritable incorporation, les valeurs professionnelles sont transmises (Faure 2000) et des programmes d'actions sont élaborés par le futur professionnel permettant le développement d'habiletés motrices. C'est la compréhension de ces liens qui nous intéresse.

Dans un précédent travail, nous avons mis en évidence, par une démarche clinique réalisée auprès de professionnels, un rapport au corps qui devient vecteur du raisonnement clinique, lequel s'inspire d'une pratique, d'un regard, le " regard kinésithérapique ". Du fait de ce " corps thérapeutique " (Prel 2001), il y a donc autant de pratiques professionnelles qu'il y a de kinésithérapeutes et qu'il y a de patients. Comment le tuteur de stage prend-il en compte, dans sa régulation de l'étudiant stagiaire, ces différents aspects de la complexité de l'apprentissage des gestes professionnels ? Quel effet a la présence du malade dans cette intervention du tuteur en situation de soin ?

*Intervenant

Cette communication s'inscrit dans le champ de la didactique professionnelle et prendra appui sur les résultats d'une recherche doctorale en cours. Nous exposerons ici les premières analyses à partir du recueil de données réalisées par auto confrontations croisées.

La population retenue est une population de professionnels libéraux volontaires pour recevoir des stagiaires dans le cadre du parcours de stage obligatoire de leur formation initiale, au sein de leur cabinet. Ils sont aussi volontaires pour participer à cette étude expérimentale d'une pratique "ordinaire", en situation réelle de soins et de tutorat dans le cadre habituel de leur activité.

La triade "patient, stagiaire, kiné" en situation de soins dans un cabinet libéral sera étudiée à travers les grilles de lectures théoriques élaborées à partir du modèle médical de supervision du raisonnement clinique (Audetat 2012) des interactions verbales (Vinatier 2008), des gestes professionnels de l'enseignant (Jorro 2011, Bucheton 2009, 2014, Alin 2010) tout en s'enrichissant des modèles d'apprentissages gestuels utilisés en EPS (Winnikayen 1990, Choplain 2015, Parlebas 2005...), pour ne pas négliger l'aspect corporel.

A ce stade de la recherche, et au moment du dépôt de cette communication, les résultats sont encore en cours d'analyse. L'apprentissage du raisonnement clinique en masso kinésithérapie serait la définition d'une succession de gestes professionnels techniques, technologiques, et corporels. C'est un processus qui implique le futur professionnel dans son identité pour soi, dans la recherche de la compréhension de la singularité de la situation de soin. Il va au-delà d'un conditionnement professionnel. Il ne semble pas être la simple application d'une procédure technique standardisée, de mise en lien de connaissances théoriques dans un souci d'efficacité des soins. "On ne naît pas kiné, on le devient". Et si l'apprentissage du raisonnement clinique n'était qu'un moyen d'"incorporation" des gestes de son agir professionnel? Et s'il n'était qu'un processus de mobilisation, de construction et de mise en acte des savoirs au sein de la pratique professionnelle (Maubant 2012, 2013) pour un kiné "adolescent professionnel" (Bossard 2001)?

Mots-Clés: Raisonnement clinique, pratique professionnelle, tutorat, gestes professionnels, masso, kinésithérapie, situation professionnelle, didactique professionnelle, professionnalisation, pratique de formation

à propos de la Shoah, quelle relation passé/présent perçue par les élèves ?

Stanislas Hommet ^{*† 1,2}

¹ Théodile-Cirel – Université de Lille 3 – Université de Lille 3, France

² Université de Caen Basse-Normandie (UNICAEN) – Université de Caen Basse-Normandie – ESPE?
186 Rue de la Délivrande, 14000 Caen, France

Les jeunes pensent l'histoire avec des modes d'appropriation qui leur sont propres ou spécifiques. Le travail de recherche que nous menons s'inscrit dans une réflexion sur la conscience disciplinaire (Reuter, 2013, Tutiaux-Guillon, 2008) et emprunte à différents champs didactiques. La communication s'appuiera sur les données empiriques collectées lors de l'expérimentation mise en place amenant des élèves de lycée (panel de 17 élèves) à s'exprimer sur la Shoah après avoir suivi un enseignement d'histoire et au Mémorial de Caen après en avoir fait la visite.

Les propos ainsi obtenus permettent de penser le rapport établi par les élèves entre une histoire enseignée et comprise, la Shoah, et un présent qui interroge. Comment des élèves dans une communauté temporaire de souvenir (Wezer, 2013) établissent-ils le lien avec une société qui interroge le rapport à l'autre ? L'histoire enseignée contribue t-elle à penser le monde actuel pour ce groupe d'élèves ?

Lors de nos entretiens de groupe, assez rapidement les élèves ont tissé des liens entre une société française en crise et l'antisémitisme de la seconde guerre mondiale. La confrontation de leurs points de vue lors des focus nous permet de saisir quelles sont les analyses menées par les élèves, les compromis et compromissions en jeu, dans un rapport d'assimilation et d'accommodation (Piaget) d'une histoire apprise au lycée. La visite d'un espace mémoriel fait-il évoluer leurs propos ?

Notre présentation s'appuiera sur les propos tenus lors des entretiens de groupe : quelle relation est établie par les jeunes enquêtés entre une situation liée à la Seconde Guerre Mondiale et leur présent ? A quel moment et pourquoi intervient la relation passé-présent et celle-ci évolue t-elle après la visite d'un espace muséal ? Pour cela, nous nous appuierons sur les verbatim des focus groups que nous mettrons en relation avec les éléments de la visite de l'espace 'génocides et violences de masse' du Mémorial de Caen.

Mots-clés : apprentissage de l'histoire ; mémoire collective ; rapport à l'autre ;

Bibliographie

Reuter, Yves, 2007, La conscience disciplinaire, présentation d'un concept, Education et didactique, vol.1, n°2, presses universitaires de Rennes, p.54-70.

Tutiaux-Guillon, Nicole, 2008, Apprentissages socio-culturels et apprentissages disciplinaires en histoire et géographie, les Cahiers Théodile, n°9, p. 79-100.

Wezer, Harald, 2013, Grand-père n'était pas un nazi, Paris, Gallimard.

^{*}Intervenant

[†]Auteur correspondant: stanislas.hommet@unicaen.fr

Mots-Clés: apprentissage de l'histoire, mémoire collective, rapport à l'autre

Diversité et complexité de situations d'exclusion ponctuelle du cours vécues par les professionnels et les élèves-adolescents : leurs résonances sur les constructions identitaires et les postures professionnelles

Antoine Kattar * ¹, Bruno Robbes *

2

¹ Centre Amiénois de Recherche en Education et Formation (CAREF) – Université de Picardie Jules Verne – Université de Picardie Jules Verne Chemin du Thil - Bat. E 80025 AMIENS CEDEX 1, France

² Laboratoire EMA - ÉA 4507 (EMA (École, mutations, apprentissages)) – Université de Cergy Pontoise : EA4507 – Université de Cergy-Pontoise - Site de Gennevilliers ZAC des Barbanniers Avenue Marcel Paul 92230 Gennevilliers, France

Dans cette communication, nous proposons de formuler quelques hypothèses, à partir d'une recherche-intervention sur l'exclusion ponctuelle du cours, menée dans un collège en Picardie, Nous nous intéressons, d'une part à la manière dont les élèves-adolescents peuvent être affectés par l'exclusion ponctuelle de cours et au retentissement de cette punition sur leur construction adolescente selon une approche clinique d'orientation psychanalytique (Blanchard-Laville et al., 2005) ; d'autre part à ce qui amène des enseignants à prendre la décision d'exclure, les états émotionnels qui les traversent (Nadot, 2003) et au-delà, à ce que ces pratiques génèrent auprès d'autres professionnels de l'établissement (vie scolaire, équipe de direction).

Du côté des professionnels, nous avons essayé d'appréhender la variété des situations et des pratiques d'exclusion de cours, ainsi que les émotions éprouvées en lien avec des vécus d'expériences scolaires. Pour ce faire, nous avons mobilisé deux modalités de travail dans un groupe inter-catégoriel. L'une permettait d'identifier les représentations et d'accueillir les vécus en lien avec l'exclusion ponctuelle de cours. L'autre a consisté à mettre en œuvre des séances d'analyse de situations professionnelles vécues se rapportant à l'exclusion ponctuelle de cours, selon le protocole proposé par Nadot (2002, 2003, 2004). Nous présenterons une analyse du matériel recueilli dans ce dispositif. L'analyse du discours permet de repérer une certaine ambivalence des sentiments éprouvés à l'égard de l'exclusion de la part des adultes pris dans des dynamiques individuelle, groupale, organisationnelle et institutionnelle. Ces ressentis oscillent notamment entre impuissance et toute-puissance, culpabilité et déculpabilisation, etc. L'analyse des pratiques d'exclusion permet de mettre en valeur des failles organisationnelles entre personnels de statuts différents et révèlent des rapports professionnels de méconnaissance.

Du côté des élèves-adolescents, nous avons plus particulièrement cherché à comprendre le retentissement de leur environnement scolaire sur leur construction identitaire. Pour illustrer ici nos propos, nous nous appuyons sur des extraits de l'analyse de l'un des entretiens en groupe. En effet, nous avons choisi un dispositif inspiré de l'entretien clinique à visée de recherche en le transposant à un groupe restreint (Kattar, 2012). Le groupe comportait six adolescents, trois

*Intervenant

garçons et trois filles. Nous présenterons l'analyse plus particulièrement de la sixième séquence de l'entretien que nous avons intitulé : *eux et nous*. Nous essayerons de montrer au travers cette analyse comment la situation d'exclusion ponctuelle du cours est vécue par les élèves-adolescents comme un acte de pouvoir sur les autres, une " verticalité de l'autorité " en l'occurrence sur eux, et la manière dont cet acte engage une relation fondée sur la défense de territoire qui complexifie la tâche des élèves-adolescents dans leurs possibilités d'identification à un adulte-enseignant dans une position de " répondant ", et de " garant " (Ka'és, 2012). Pour conclure, nous indiquerons comment les résultats de cette recherche nous conduisent à considérer l'importance déterminante d'un travail sur la posture d'accompagnement des professionnels qui interviennent auprès d'eux.

Références bibliographiques

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.

Gutton, P. (2008). *Le génie adolescent*. Paris : Odile Jacob.

Ka'és, R. (2012). *Le Malêtre*. Paris : Dunod.

Kattar, A. (2012). " Entretien clinique en groupe " à visée de recherche auprès d'adolescents. *Cliopsy*, 8, 29-46

Nadot, S. (2002). De la position d'expert à celle d'analyste. Le cas des chefs d'établissements. *Recherche et formation*, 39, 69-86.

Nadot, S. (2003). *L'analyse de pratiques dans le discours de la formation*. Les Actes de la Desco. Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants (p. 15-22). Caen : Scérén, Crdp de Basse-Normandie.

Nadot, S., Blanchard-Laville C. (2004). Analyse de pratiques et professionnalisation. Entre affect et représentation. *Connexions*, 82, 119-142.

Mots-Clés: Élève, adolescent, enseignant, personnel de vie scolaire, position psychique, vécu, représentations, entretien clinique en groupe, analyse de pratiques, exclusion ponctuelle de cours

L'emprise des fondateurs sur le devenir des institutions éducatives : l'exemple d'une école nouvelle. L'apport de deux démarches : la socio-histoire et la clinique d'orientation psychanalytique.

Helene Kolebka * ¹

¹ Centre interdisciplinaire de recherche, culture, éducation, formation, travail (CIRCEFT) – Université Paris VIII - Vincennes Saint-Denis : EA4384 – PARIS 8 - 2, rue de la liberté 93526 Saint-Denis Cedex, France

Je me propose de rendre compte d'une recherche en cours sur une des fondatrices d'école nouvelle et sur l'empreinte qu'elle a laissée sur les générations suivantes de directeurs. J'explicitai brièvement le contexte de l'éducation nouvelle et le cadre de la recherche, la méthodologie, la démarche et les résultats attendus. Puis, je me questionnerai sur le contre-transfert du chercheur. A travers ce travail, je m'interrogerai sur la question de la complémentarité de deux approches en sciences de l'éducation : celle de la socio-histoire et celle de la clinique d'orientation psychanalytique, "deux paradigmes qui pèsent sur notre façon de penser". Ceux-ci permettent d'avoir une démarche réflexive afin de répondre aux questions que nous nous posons.

1o) Contextualisation de l'éducation nouvelle

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. Au-delà de cette conception de l'école, leur démarche correspondait à une certaine façon de concevoir la société. Leur idée était d'éduquer les enfants de telle sorte qu'ils deviennent des hommes libres et autonomes. Aujourd'hui, il reste très peu d'écoles nouvelles, celles-ci marginales sont de petits établissements privés dont la création remonte, pour la plupart, autour des années 1945-1965. Chacune de ces institutions a eu pour fondateur une figure charismatique de l'éducation nouvelle.

2o) Le cadre de la recherche. Le mythe des origines

Je m'interroge sur le lien qui peut exister entre l'origine de l'institution et son fonctionnement actuel, sur le fondateur et sur ceux qui vont lui succéder. 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? J'émet l'hypothèse que des institutions issues de l'éducation nouvelle et leur ancêtre fondateur exercent une forme de relation d'emprise sur les générations suivantes.

L'étude sur le terrain se porte dans un premier temps sur l'Ecole Emilie Brandt qui a une conception de l'enfant fondée sur le respect de son individualité et de ses rythmes, sur sa capacité à être acteur de ses apprentissages. Une étude socio-historique concernant la fondation de

*Intervenant

l'école m'a permis de me pencher sur Emilie Brandt (1879-1963) grâce à des archives et des lectures d'ouvrages. E. Brandt, jardinière d'enfants de formation fröbelienne, a créé de nombreux jardins d'enfants, écoles et des écoles de jardinières d'enfants. Une approche plus clinique me permet d'entendre des discours subjectifs sur la directrice qui a marqué, à la suite d'E. Brandt, cette institution. Il semble que la directrice actuelle tente de poursuivre l'oeuvre 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).

Cette communication visera à analyser, à travers quelques extraits d'entretiens, comment les sujets s'inscrivent dans une continuité généalogique, quelle est la part d'emprise, au sens de R. Dorey, des fondateurs, emprise réelle ou relevant d'un mythe des origines.

Les deux approches employées dans cette recherche semblent complémentaires. La socio-histoire permet d'étudier des institutions actuelles au regard de leur histoire, alors que la démarche clinique, selon C. Revault d'Alonnes, renvoie à une orientation épistémologique dans les sciences humaines, un mode de construction de connaissances des phénomènes humains. L'approche clinique vise une compréhension en profondeur des situations et 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.

3o) Le contre-transfert du chercheur

A l'heure actuelle, alors que l'étude de terrain n'a pas fini d'être analysée, retracer l'histoire de cette école nouvelle me donne la possibilité de comprendre ma posture de praticienne puis de chercheuse. La démarche clinique me permet d'avoir une approche réflexive par rapport à l'objet de cette recherche. Qu'est-ce qui m'a amenée à me poser cette question? Quelle est ma place dans cette recherche et comment puis-je passer d'un terrain professionnel à celui de recherche? En quoi la subjectivité du chercheur comme l'a décrite G. Devereux peut-elle gêner ou enrichir l'analyse de données? Il s'agit de travailler sur l'analyse du contre-transfert du chercheur. Selon cet auteur, cette analyse permet de produire davantage de données sur la nature humaine.

En conclusion, nous pouvons ainsi nous interroger sur les paradigmes qui pèsent sur notre façon de se questionner. Les sciences de l'éducation forment davantage un groupement de disciplines qu'une discipline singulière. Mais l'interdisciplinarité me permet dans cette recherche de mettre en perspective deux démarches : la socio-histoire et la clinique d'orientation psychanalytique. Cette complémentarité semble indispensable pour mener à bien cette recherche.

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.

DEVEREUX, G., (2012, 1967), De l'anxiété à la méthode dans les sciences du comportement, Paris : Flammarion 474 p.

DOREY, R., (1992), "Le désir d'emprise" in Revue française de psychanalyse, no5 Paris : PUF, Tome LVI pp. 1423-1432.

REVAULT D'ALONNES, C., (dir), (1999), La démarche clinique en sciences humaines, Paris : Dunod, 220 p.

Mots-Clés: école nouvelle, fondateurs, continuité généalogique, approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, socio, histoire

”Gamifier” un quiz – Effets graduels sur la performance, l’immersion et la perception de compétence

Nathalie Le Maire * ¹, Marie-Laure Fauconnier , Catherine Colaux ,
Dominique Verpoorten

¹ Gembloux Agro-Bio Tech - Université de Liège (ULg) – Belgique

Dans un contexte marqué par l’arrivée d’une génération pour laquelle les technologies, les réseaux sociaux et les jeux en ligne relèvent de l’évidence (Stein, 2013; Weiler, 2004), le jeu a souvent été qualifié de véhicule d’une pédagogie rendant l’étudiant acteur de son apprentissage, conférant une dimension de défi aux activités éducatives et générant une motivation intrinsèque (Foster, 2008; Kang & Tan, 2008; McFarlane et al., 2002; Mitchell & Savill-Smith, 2004; Papastergiou, 2009). Ce potentiel éducatif du jeu a cependant été souvent associé à des jeux immersifs (de Freitas, 2006) requérant la mise en œuvre d’une trame narrative et dont le développement peut s’avérer couteux. L’utilisation de mini-jeux est considérée comme une solution alternative à ces ” serious games ” complexes car ils permettent d’enseigner un grand nombre de concepts tout en générant de faibles coûts de développement (Illanas, Gallego, Satorre, & Llorens, 2008). Ceux-ci présentent des règles basiques, sont faciles à jouer et conçus comme objets d’apprentissage de sorte qu’il soit aisé pour l’étudiant de percevoir les informations essentielles et que leur pratique soit bénéfique pour l’apprentissage (Frazer, Argles, & Wills, 2007).

La *gamification*, à savoir la transposition des principes issus de l’univers du jeu au domaine de l’éducation (Deterding, Dixon, Khaled, & Nacke, 2011), ne porte donc pas ici sur des jeux de simulation immersifs mais vise plus réalistement la transposition à des activités d’apprentissage d’un certain nombre de principes et de leviers à l’œuvre dans des mini-jeux populaires tel que Candy Crush.

La question de recherche qui a guidé l’expérience décrite ci-après concerne l’évaluation du potentiel pédagogique de l’utilisation d’un mini-jeu de ce type dans un cours de chimie générale en complément des supports pédagogiques plus classiquement utilisés en première année d’université.

Concrètement, ce mini-jeu appelé ” Atomica ” se présente comme un quiz d’entraînement portant sur un chapitre réputé difficile du cours, l’atomistique. Ce quiz a fait l’objet de quatre versions activant chacune un nombre croissant d’éléments de *gamification* (indiqués en gras) décrits par plusieurs auteurs comme étant les ” ingrédients ” ou ” building blocks ” d’un bon jeu (Bunchball Inc., 2010; Dignan, 2011; Reeves & Read, 2013) :

- La version contrôle du QCM se présente comme similaire aux évaluations formatives couramment utilisées à l’université ;
- La version 1 segmente le QCM en six niveaux de difficulté ;
- La version 2 ajoute un feedback automatisé aux niveaux de difficulté ;

*Intervenant

- La version 3 présente une version maximaliste de la *gamification* puisque, aux éléments précédents, elle ajoute un compte à rebours, des indices dont l'appel engendre une perte de points, un classement des meilleurs joueurs et un indicateur social (possibilité de se situer par rapport à la communauté de joueurs).

Ce choix d'un dispositif graduel se justifie notamment par l'intérêt pour la détection d'un seuil à partir duquel l'ajout d'éléments de *gamification* fait basculer la perception d'un quiz habituel vers un artefact relevant du mini-jeu et générant ainsi un état de *flow* chez le joueur.

Chaque version a été soumise à un groupe d'une trentaine d'étudiants, selon une procédure expérimentale contrôlée, avec pour objectif la collecte de données (en cours) sur :

- L'état de *flow* ou expérience optimale engendré par chacune des versions (orientation comparative) défini comme un état subjectif de bien-être (Csikszentmihalyi, 1990) engendrant une immersion totale dans l'activité. Afin de mesurer le *flow*, une échelle spécifique aux jeux éducatifs (*EGameFlow*) développée en 2009 (Fu, Su, & Yu, 2009) a été utilisée dans le cadre de cette étude.
- Une des trois composantes du modèle de la dynamique motivationnelle de Viau, la perception du sentiment de compétence (Bandura, 1993; Pajares, 2014) considéré comme un moteur essentiel à l'apprentissage et un déterminant de l'intérêt pour une discipline scolaire.
- La performance à un test de connaissance soumis aux étudiants avant et après l'expérience de jeu.

Les motivations sous-tendant le processus d'exploration des mini-jeux sont à chercher du côté d'un certain discours pédagogique qui prône l'inscription d'une dimension ludique dans les apprentissages en enseignement supérieur. Nourrie par ses résultats expérimentaux, la communication proposera un retour réflexif plus général sur la valeur, les limitations et les conditions de réalisation de ce discours.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.

Bunchball Inc. (2010). *Gamification 101: An Introduction to the Use of Game Dynamics to Influence Behavior*. White paper.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.

de Freitas, S. (2006). *Learning in immersive worlds. A review of game-based learning*. London : Joint Information Systems Committee.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification." In *15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9–15).

Dignan, A. (2011). *Game frame: Using games as a strategy for success*. Simon and Schuster.

Foster, A. (2008). Games and motivation to learn science: personal identity, applicability, rele-

vance and meaningfulness. *Journal of Interactive Learning Research*, 19(4), 597–614.

Frazer, A., Argles, D., & Wills, G. (2007). Is less actually more? The usefulness of educational mini-games. In *Seventh IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT 2007)* (pp. 533–537).

Fu, F.-L., Su, R.-C., & Yu, S.-C. (2009). EGameFlow: A scale to measure learners' enjoyment of e-learning games. *Computers & Education*, 52(1), 101–112.

Illanas, A. I., Gallego, F., Satorre, R., & Llorens, F. (2008). Conceptual mini-games for learning. In *IATED International Technology, Education and Development Conference*. Valencia.

Kang, B., & Tan, S. (2008). Impact of digital games on intrinsic and extrinsic motivation, achievement, and satisfaction. In *Society for information technology & teacher education international conference* (Vol. 2008, pp. 1825–1832).

McFarlane, A., Sparrowhawk, A., & Heald, Y. (2002). *Report on the educational use of games*. Cambridge.

Mitchell, A., & Savill-Smith, C. (2004). *The use of computer and video games for learning: A review of the literature*. London: Learning and skills development agency.

Pajares, F. (2014). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578.

Papastergiou, M. (2009). Digital game-based learning in high school computer science education: Impact on educational effectiveness and student motivation. *Computers & Education*, 52(1), 1–12.

Reeves, B., & Read, J. L. (2013). *Total engagement: How games and virtual worlds are changing the way people work and businesses compete*. Harvard Business Press.

Stein, J. (2013). The me me me generation. *TIME Magazine*, 20.

Weiler, A. (2004). Information-seeking behavior in generation Y students: motivation , critical thinking , and learning theory. *The Journal of Academic Librarianship*, 31(1), 46–53.

Mots-Clés: gamification, mini, jeu, chimie, flow, motivation

Pour une formalisation de la pratique de l'éducation spécialisée : une étude des dimensions épistémiques et normatives des pratiques.

Sophie Merlin * ¹

¹ Cerep (Cerep) – université de Reims Champagne-Ardenne – France

Au point de départ de la recherche doctorale en cours, sur laquelle s'appuiera notre communication, nous nous interrogeons sur le rapport entre théorie et pratique dans la formation des travailleurs sociaux en France. Dans un contexte de redéfinition du champ du travail social et de transformations des formations, nous nous demandons si le travail social pouvait se définir à partir de savoirs spécifiques. Notre interrogation relayant à sa manière les débats nationaux autour des questions sur la reconnaissance du travail social comme discipline universitaire. Parmi les façons possibles d'aborder cette thématique, nous avons choisi de nous centrer sur la pratique d'un des métiers représentatifs de ce champ, l'éducateur spécialisé. Pour cela, nous avons commencé par mener une enquête de terrain exploratoire inductive (trois mois d'immersion dans un Service d'Investigation Éducative) alors que nous étions nous-même à la fois en formation pour obtenir le Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé et en Master recherche. Cette première approche nous a amenés à comprendre le travail social comme *métis*, c'est-à-dire une pratique d'arbitrage et de décision (AUTES, 1999). La *métis* est la capacité mentale de l'être humain à mettre en relation des objectifs contradictoires, par l'intermédiaire d'un objet tiers. Ce type d'intelligence, dite stochastique, produit des rapports entre des termes qui jusque-là n'étaient pas en relation (LEBRUN, 2008), de nouveaux savoirs sont alors créés, et de là de nouvelles conditions pour l'action (JULLIEN, 2012). La situation initiale est transformée par la création de nouveaux sens (dimension épistémique) : il devient possible de hiérarchiser autrement les motifs de l'action et d'opérer des choix, de juger (DETIENNE, VERNANT, 1974), c'est la dimension normative entendue comme " tout jugement qui apprécie ou qualifie un fait relativement à une norme, subordonné à celui qui institue les normes " (LEGRAND, 2007, p.80). Ce mode opératoire qui est aussi un type d'intelligence, définit ce qu'est une praxis. Ce premier cadre conceptuel bien que large, nous semble cependant utile pour comprendre et formaliser ce que la pratique de l'éducateur spécialisé aurait de spécifique. Ainsi, le premier effet de l'utilisation de ce cadre est de modifier l'objet de la recherche : il ne s'agit plus de s'intéresser aux savoirs en termes de contenus mais de focaliser notre recherche sur les dimensions épistémiques et normatives de la pratique. Cette approche nous conduit donc à interroger la notion de rapport au(x) savoir(s). La fonction de l'éducateur spécialisé est de fabriquer des rapports sociaux là où ils font défaut et il est porteur des normes sociales. Son faire porte à la fois le procès de normalisation (CANGUILHEM, 1966) des institutions sociales, le procès de subjectivation de l'utilisateur (DUBET, 2002) et son propre rapport à la norme. En cela, il serait un " entrepreneur " de la norme (BECKER, 1985), mais aussi un professionnel dont la fonction traduit le déplacement du concept de norme " du vital au social " (CANGUILHEM, 1966), du médico-légal au socio-politique. Le passage de la norme négative fondée sur le permis et le défendu, qui exclut, à une norme positive qui n'a pas pour fonction de rejeter mais de produire de l'anormal, c'est-à-dire qui est en relation

*Intervenant

avec la norme. La norme positive est ” toujours liée à une technique positive d’intervention et de transformation, à un projet normatif ” (FOUCAULT, 1999, p.46). Dans cette perspective, la dimension épistémique de la pratique est ordonnée à la dimension normative de l’intervention de l’éducateur.

Cette approche conceptuelle permet, nous semble-t-il, de donner un ” corps ” à une pratique qui se définit par la négative (l’entre-deux, la marge de manœuvre, la ruse, le creux, l’implicite voire l’indicible, très présents dans la littérature).

Nous avons choisi comme terrain de recherche un Service d’Investigation Éducative car ses caractéristiques en font un révélateur de postures professionnelles (BROUTELLE, SALLEE, 2011). Mandaté par un juge pour enfant ou un juge d’instruction, ce service éducatif intervient auprès d’enfants et d’adolescents présumés en danger. Le juge ne disposant pas des informations lui permettant de caractériser le danger, c’est-à-dire de savoir combien la situation du mineur s’écarte des normes sociales et vitales, il en appelle à des savoirs extérieurs au droit (DUMOULIN, 2000). Il demande à une équipe éducative de procéder à une investigation et de lui adresser un rapport sur la situation ainsi que des préconisations.

Nous procédons à une monographie de ce service. Nous avons mené des observations participantes auprès de l’équipe éducative, et avons conduit 25 entretiens semi-directifs. Nous avons également enregistré des échanges entre professionnels. Nous avons constitué un corpus de dossiers judiciaires contenant les pièces qui provoquent la saisine du juge et les rapports d’investigation. Nous nous proposons dans notre communication de présenter les grilles d’analyse des entretiens et des échanges, ainsi que nos premiers résultats.

Bibliographie :

AUTES, M. (1999). *Les paradoxes du travail social* (2ème édition). Paris, France : Dunod.

BECKER, H. S. (1985). *Outsiders, études de sociologie de la déviance*. Paris, France : A.-M. Métailié.

BROUTELLE, A.-C., SALLEE, N. (2011). Les mesures d’investigation dans le champ de la justice des mineurs française, une expertise sous tension(s). Dans FRANCOIS, A., MASSIN, V., NIGET, D. (dir.), *Violences juvéniles sous expertise(s)* (214-230). Louvain, Belgique : Presse universitaire de Louvain.

CANGUILHEM, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris, France : PUF.

DETENNE, M., VERNANT, J.-P., (1974). *Les ruses de l’intelligence. La métis des grecs* (éd. 2009). Paris, France : Champ Flammarion.

DUBET, F. (2002). *Le déclin de l’institution*. Paris, France : Le Seuil.

DUMOULIN, L. (2000). L’expertise judiciaire dans la construction du jugement : de la ressource à la contrainte. *Droit et Société* (44-45), 199-223.

FOUCAULT, M. (1999). *Les anormaux, Cours au Collège de France 1975-1976*. Paris, France : Seuil-Gallimard.

JULLIEN, F. (2012) . *L'écart et l'entre. Leçon inaugurale de la chaire sur l'altérité.* Paris, France : Galilée

LEBRUN, J.-P. (2008). *Clinique de l'institution.* Paris, France : Erès.

LEGRAND, S. (2007). *Les normes chez Foucault.* Paris, France : PUF.

Mots-Clés: métier, rapport au(x) savoir(s), normes, décision, travail social.

Analyse clinique de l'écart de perception d'une leçon entre enseignant débutant et visiteur-formateur ; la part du fantasme.

Yves Felix Montagne *[†] 1,2

¹ Edition, Littératures, Langages, Informatique, Arts, Didactique, Discours [Besançon] (ELLIADD) – Université de Franche-Comté : EA4661 – 30 rue Mégevand, 25030 Besançon cedex, France

² Equipe de Didactique clinique, UMR FCTS, Toulouse 2 le Mirail (EDIC) – Université Toulouse le Mirail - Toulouse II – 56 avenue de l'URSS, 31000 toulouse, France

Le regard réflexif sur le thème transversal du colloque est porté ici selon l'axe : " Quels processus et quels facteurs conduisent un chercheur à se poser les questions qu'il se pose ?"

Ce travail s'initie d'une incompréhension vécue par deux fois la même année scolaire ; un enseignant stagiaire d'EPS , puis une professeure des écoles stagiaires, lors du bilan pots visite conseil, ont émis des opinions différentes des miennes sur le cours qui venait de se dérouler. Les deux décrivaient une leçon ratée, donnaient une image d'eux et de leurs élèves peu élogieuses, alors que j'avais vu des prestations professionnelles plutôt acceptables avec des élèves remuants, mais scolaires.

Pourquoi me parlaient-ils d'une réalité que je n'avais pas vue ? Pourquoi avaient-ils cette perception " faussée " de la réalité ? N'y avait-il pas, repérable dans les expressions de Sébastien " *une séance où un prof est bordérisé* ", et de Clémence " *c'est une prof chahutée* ", la trace d'un " fantasme " (Freud, 1919). Leur avis sur eux et leurs élèves n'étaient-ils pas de l'ordre du roman que se raconte le sujet à lui-même ? Ne m'avaient-ils pas proposé à entendre une part de leur fiction défensive face à un impossible à affronter ?

Mais cette " fausseté " de perception n'était-elle pas qu'un écart à ma norme ? Pourquoi avais-je été particulièrement sensible à ces deux différences de jugement (jusqu'à en faire un objet de recherche)? En quoi cette situation renvoyait-elle à quelque chose de mon propre impossible? De ma propre question ?

. Il apparait depuis cette position que les objets d'un chercheur ne peuvent pas n'être que des " sujets d'actualité ou de commande ". Les questions auxquelles il répond ne sont-elles pas une tentative de dévoiler une part ineffable de lui? Cette part, manque constitutif et inextinguible du sujet, comme le vide est une part d'un anneau d'or, n'est elle pas ce qui pousse à chercher?

Le champ conceptuel qui soutient cette recherche est celle de la psychanalyse de Freud et de Lacan, entendue comme " mode d'investigation du psychisme, traitement du psychisme et corpus de connaissance impossible à élaborer sans cette investigation et ce traitement " (Sauret et Alberti, 1995). Ainsi orienté ce travail s'engage sur la voie tracée par Cifali (1994), Blanchard-Laville (1999). La conception de l'être humain qui anime ces recherches repose sur la prise en compte de la division du Sujet (Lacan, 1958), entre conscient et inconscient, entre corps et parole.

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: yfmont@yahoo.com

A à ce titre, dans l'écart entre les deux perceptions, il y a matière à analyser ce qu'il en est de la structure du sujet observé et entendu, mais aussi, matière à analyser la structure du chercheur.

La concrétisation de ces positions épistémologiques dans le recueil de corpus et dans leur interprétation met en œuvre la méthode clinique:

- Les enseignants qui ont été rencontrés lors de visites dans le cadre de leur formation initiale ont été entendus deux fois chacun en entretien individuel " semi non directif " (cf. les entretiens non directifs de recherche définis par Blanchet, 1985) de 45 min, intégralement retranscrits.
- L'interprétation mise en œuvre consiste à repérer, dans la retranscription ou la relecture des paroles entendues, l'écart entre " signifié et signifiant ", pour dans l'équivoque des mots prononcés, laisser voir ainsi une part de la structure du sujet entendu.
- La construction des cas Clémence et Sébastien, soutient que le propre de la démarche clinique, reposant sur un cas unique, est de s'intéresser au sujet non pas pour lui-même (comme le fait la cure), mais pour comprendre en quoi sa structuration inconsciente lui permet de vivre d'une certaine façon une situation de vie particulière mais néanmoins traversée/able par l'ensemble des êtres humains.

Les cas Clémence et Sébastien :

Pour ces deux enseignants:

Le cours de Clémence que j'ai vu n'a pas été, " *un foutoir qui montre bien leur pénibilité* ".

La leçon de Sébastien à laquelle j'ai assisté n'a pas été, " *totalement ingérée et le symbole de (s)on incapacité*".

On note dans les paroles de ces professeurs, un écart entre les élèves auxquels ils s'attendaient et la réalité qu'ils vivent ainsi qu'un effondrement de ce qu'ils imaginaient d'eux-mêmes :

Clémence dit : " *ils sont pas vrais ces euhje me reconnais pas avec eux* ".

Sébastien souligne : " *ils ressemblent à rien, ces élèves, avec eux je suis pas mon prof idéal* ".

Pour identifier leur discours comme une trace d'un peu de leur fantasme initial, on peut noter que leur syntaxe renvoie au texte " Un enfant est battu " par lequel Freud (1919) présente sa conception du fantasme:

" *Si j'écoutais quelqu'un dire ça de sa séance, je me dirais que c'est une prof chahutée*" (Clémence).

" *On dirait qu'ils savent qu'ils vont venir dans un cours où un prof est bordéliné* " (Sébastien).

De plus leurs paroles laissent entendre des points de, répétition, d'énigme, de personnages, d'action, d'affect, et de corps (parties du) qui sont les éléments structuraux d'un fantasme (Nasio, 1992)

Les cas et la question du chercheur

Devant ces scénarii, semble ravivé quelque chose de mon histoire personnelle : Ne pas avoir su faire en tant qu'enseignant, avec des élèves qui ne correspondaient pas aux élèves attendus, et constater alentour le manque d'aide pour faire avec cet empêchement.

C'est parce qu'elles ont été signifiantes pour moi, que j'ai entendu les paroles de Clémence et Sébastien autrement que du côté de l'énoncé. N'est-ce pas parce qu'elles déclinent ma question de vie : "pourquoi " ça " ne va pas toujours comme je veux ?" que j'en ai fait un objet de recherche ?

En conclusion

Cette recherche, par l'option théorique de la psychanalyse et de la clinique , s'efforce de mettre en lumière non tant un savoir sur un sujet qu'un savoir du sujet.

Dans les cas, Sébastien et Clémence, on peut constater que des élèves, peuvent déchirer le fantasme d'un enseignant, et, l'amener à se construire un fantasme de remplacement.

Une telle perception renvoie également au fantasme du chercheur, au petit scénario qu'il se construit pour tourner grâce à sa recherche autour de quelque chose de son histoire de vie.

Il s'agit, dans cette double perspective, de se souvenir du propos de Derrida (1979) : " nous sommes irréductiblement exposés à la venue de l'autre", et de considérer alors autrement la relation d'enseignant à élèves, de formateur à étudiants et aussi de chercheur aux sujets qu'il croise et aux objets de recherche qu'il construit.

- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique, enjeux théoriques et méthodologiques, *Revue Française de Pédagogie*, 127, avril-mai-juin, 9-22.

- Blanchet, A. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*, Paris : Dunod.

- Brossais, E., Terrisse, A. (2009). Le poids de l'institution sportive dans l'analyse d'un enseignant débutant-expert en judo. In). *La didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS) Quels enjeux de savoirs ?* Bruxelles : De Boeck, 105-120.

- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif, contrejour psychanalytique*, Paris : Puf.

- Derrida, J. (1979). *L'écriture et la différence*, Paris: Point,

- Freud, S, Breuer, J. (1895). *Études sur l'hystérie*, PUF : Paris, 1995.

- Freud S. (1919). Un enfant est battu, in *Résultats, idées problèmes*, Paris: Puf, 1973.

- Lacan, J (1958). *Le séminaire, Livre V, Les formations de l'inconscient*, Paris : Seuil, 1966.

- Nasio, J-D. (1992). *Le fantasme*, Paris : Payot.

- Sauret, M.J., Alberti, C. (1995). *La psychologie clinique, histoire et discours. De l'intérêt de la psychanalyse*, Toulouse, Presse Universitaire du Mirail.

Mots-Clés: Clinique, formation des enseignants stagiaires, analyse de pratique, psychanalyse, fantasme.

Construction et réception d'un dispositif didactique centré sur l'enseignement des stratégies de lecture

Jessica Penneman ^{*† 1}, Jean-Louis Dufays, Marielle Wyns, Vincent Dupriez ²

¹ Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation (Girsef) –
Place Montesquieu, 1/14 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

² girsef – Belgique

La communication envisagée s'appuie sur les premiers résultats d'une recherche expérimentale en milieu naturel[1] centrée sur l'enseignement explicite des pratiques de lecture et d'écriture des textes à visée informative requises pour réussir à l'école (Bautier et Rayou, 2009 ; Crinon, 2011). Au cœur de cette recherche, un outil didactique en trois volumes (fiches-activités et fiches-documents à destination des élèves et guide méthodologique du professeur) est proposé aux enseignants qui le mettent en œuvre pendant deux années consécutives dans leur classe de première secondaire. Un des objectifs de la recherche est d'analyser la manière dont les enseignants s'approprient un tel instrument didactique, et d'identifier les facteurs favorables ou non à cette appropriation.

Dans le cadre de cette communication, nous proposons de présenter le modèle de l'appropriation de l'outil didactique " Lire pour apprendre " en nous appuyant sur des cadres théoriques issus de la didactique et des sciences de l'éducation (Bélanger et al., 2012 ; Cartier et al., 2009 ; Cèbe et Goigoux, 2007 ; Dupriez, 2015 ; etc.). Après avoir présenté les éléments du dispositif de recherche susceptibles de favoriser le changement de pratiques (formation et accompagnement des enseignants), le cœur de la communication portera sur l'analyse des verbalisations des enseignants (issues des focus groups, des séances d'accompagnement et des entretiens semi-directifs) relativement à la mise en œuvre de cet outil dans les classes.

Au départ de l'analyse des diverses verbalisations en provenance de 42 enseignants issus des groupes expérimentaux, nous présenterons quelques effets générés d'une part, par les dispositifs de formation et d'accompagnement, et d'autre part, par l'expérimentation de l'outil. Nous serons ainsi amenés à dégager certaines difficultés de mise en œuvre, les déplacements de pratiques de classe et des modifications de représentations survenues chez les enseignants au fil de l'expérimentation : changement dans les modalités de travail, diagnostic des difficultés des élèves et ajustements didactiques, modification de posture dans l'encadrement pédagogique, intégration de l'approche stratégique... Outre ces éléments d'information sur l'influence du dispositif (et de ses modalités de mise en œuvre) sur les pratiques des enseignants, cette analyse devrait également permettre de discuter des différentes méthodes d'analyse utilisées et de s'interroger sur leur validité et leurs limites.

En lien avec le thème transversal du symposium, cette communication tentera de montrer comment les questions de recherche ont été élaborées en tenant compte du contexte sociétal des différents partenaires engagés dans la recherche. Elle se questionnera sur les conditions

*Intervenant

†Auteur correspondant: jessica.penneman@uclouvain.be

d'appropriation de l'outil par les enseignants et sur l'influence du dispositif d'accompagnement sur cette appropriation et sur les pratiques des enseignants.

La Chaire Lire/écrire, subventionnée par la Fondation Louvain (UCL), est mise en œuvre au sein du Secteur des Sciences humaines, de l'Institut Iacchos et des Centres de recherche GIRSEF et CRIPEDIS par Séverine De Croix, Jean-Louis Dufays, Xavier Dumay, Vincent Dupriez, Benoît Galand (professeurs et promoteurs), Marielle Wyns (coordinatrice du projet), Sébastien Delisse (doctorant) et l'auteur de la présente communication. La présentation générale de cette recherche fait l'objet d'une autre communication de ce symposium.

Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1998), L'expérience scolaire des " nouveaux lycéens ". Démocratisation ou massification ?, Paris, Armand Colin.

Bautier, E. & Rayou, P. (2009), Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires, Paris, PUF, coll. " Education et Société ".

Cèbe, S. & Goigoux, R. (2007), " Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes ", in Repères, n°35, 185-208.

Crinon, J. (2011), " Les pratiques langagières dans la classe et la coconstruction des difficultés scolaires ", in Rochex, J.-Y., Crinon, J. (dir.), La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. " Paideia – Education, Savoir, Société ", 57-76.

Nonnon, E. (2007). L'école et ses " mauvais lecteurs. Repères, 35, 5-30.

Mots-Clés: Appropriation, outil didactique, changement de pratiques pédagogiques, recherche expérimentale et longitudinale, enseignement explicite, stratégies de lecture

Des "jeunes en errance" zonards : une identité travaillée par le travail social

Tristana Pimor * ¹

¹ Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les transformations des pratiques éducatives et des pratiques sociales EA 7313 TES (LIRTES) – Université Paris Est (UPE) – Université Paris Est Créteil Val de Marne Immeuble La Pyramide 80 avenue du Général de Gaulle 94009 Créteil cedex, France

A partir d'un travail monographique réalisé auprès de jeunes de la rue vivant dans un squat d'une ville française nous avons voulu identifier les spécificités biographiques qui les inclinaient à s'engager dans un mode de vie précaire et marginal. Nommés " Punks à chien " par le sens commun, " jeunes en errance " par le travail social et certains sociologues, la population enquêtée se caractérise par son mode de vie nomade, son affiliation à une culture mêlant des références punks et techno travelling. Il s'agit de ces jeunes accompagnés de chien qui mendient dans nos rues qui vivent en squat, en tente ou en camion.

Notre démarche relativement inductive, ancrée et participative (Glaser, Strauss, 2010 ; Olivier De Sardan) nous a conduit à partir sur le terrain avec deux interrogations très simples : Qui sont ces jeunes ? Pourquoi vivent-ils dans cet univers ?

Par le biais d'une observation participante implicative réalisée sur deux périodes de 6 mois auprès d'un groupe de zonards, de 19 récits de vie, nous nous sommes aperçus que la seule dimension diachronique de la trajectoire que nous avons étudiée en utilisant le concept de carrière (Becker, 1985) et celui de socialisation plurielle (Lahire, 2001) ne suffisait pas à expliquer leur engagement déviant. Une logique synchronique s'y ajoutait par le biais de stigmatisation, d'assignation identitaire qui potentialisées l'engagement initial (Goffman, 1973 ; Streiff-Fénart, 1998). Ainsi nous avons dû nous inspirer pour nos analyses du concept d'ethnicité pour comprendre comment des interactions quotidiennes, avec des commerçants du quartier de mendicité où les jeunes se retrouvaient : La Zone, avec des travailleurs sociaux, des normaux (au sens de Goffman), participaient de la construction identitaire zonarde (Barth, 1998). Nous avons alors observé et entendu en entretien des commerçants, des travailleurs sociaux. Pour aller plus loin dans l'investigation des représentations hégémoniques plaquées sur les zonards nous avons aussi étudié la réglementation locale, les lois qui leur étaient destinées, des rapports ainsi que la presse via l'AFP. Tout en observant grâce au concept d'ethnicité les logiques de domination, de stigmatisation, de catégorisation sociale, d'assignation identitaire et de réaction des zonards à celles-ci, nous avons décidé de l'aménager en utilisant le néologisme de " subculturalité " pour s'éloigner de la dimension ethnique, de l'origine géographique supposée comme déterminante de la catégorisation sociale (Goffman, 1973). Ici, elle ne se produit pas en référence avec une origine venue d'ailleurs, une origine ethnique supposée mais elle souffre du même essentialisme car elle suppose que les acteurs proviennent de familles similaires socialement engendrant une culture juvénile décadente, qu'ils possèdent tous les mêmes caractéristiques. Mon propos portera principalement sur le rôle du travail social dans l'assignation identitaire zonarde et sur ces répercussions. Un regard historique sur l'évolution de la prise en charge sociale des jeunes dits " en errance " et son influence sur l'identité de ces jeunes sera donc porté. Nous nous demanderons alors si la définition de la jeunesse en errance attribuée par le travail social a eu des conséquences sur la manière dont les acteurs se définissent eux-mêmes et sur leur manière de se positionner dans la société ? Nous

*Intervenant

verrons qu'un glissement de secteur d'intervention de l'enfance en danger à l'addictologie s'est effectué et qu'il n'est pas étranger à certaines représentations pathologisantes, misérabilistes attribuées aux zonards. Nous poursuivrons en revenant sur la naissance de l'intérêt scientifique porté aux jeunes zonards qui joue aussi un rôle indirect en tant que certains travaux nourrissent avec force ces représentations du travail social (Chobeaux, 1996 ; Déquiré, Jovelin, 2007). Puis il sera question des interactions entre intervenants sociaux et Zonards et de leurs rôles dans l'identité sociale attribuée aux zonards (Goffman, 1974).

Barth, F. (1995). Les groupes ethniques et leurs frontières. Dans J. Pourignat, & Ph. Streiff-Fénart, *Théories de l'ethnicité* (pp. 154-248). Paris: PUF.

Becker, H. S. (1985). *Outsiders*. (B. Chapoulie, Trad.) Paris: Métailié.

Strauss, A., & Glaser, B. (2010). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Paris: Armand Colin.

Chobeaux, F. (1996). *Les nomades du vide*. Paris: La Découverte.

Déquiré, A., & Jovelin, E. (2007). Des jeunes dans la tourmente. Les jeunes sans domicile fixe à l'épreuve de la rue. *Pensée plurielle*, 1 (14), 125-147.

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. (A. Kihm, Trad.) Paris: les éditions de Minuit.

Goffman, E. (1975). *Stigmate : Les usages sociaux des handicaps*. (A. Kihm, Trad.) Paris: Les éditions de minuit.

Lahire, B. (2001). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris: Hachette Littératures.

Olivier De Sardan, J. P. De l'amalgame entre analyse-système, recherche participative et recherche-action, et de quelques problèmes autour de chacun de ces termes, conférence en ligne, http://horizon.documentation.ird.fr/doc/pleins_textes/divers11-03/010009948.pdf

Pour le questionnement Proposer :

Durant la présentation nous montrerons comme le recours aux enquêtés en tant que participant actif à la recherche permet d'objectiver des paradigmes aussi bien académiques que sociétaux dans lesquels nous pouvons être pris.

Mots-Clés: jeunes en errance, travail social, identité

Rites et rythmes d'interaction

Padma Ramsamy Prat * ¹

¹ Centre de Recherche sur la Formation (CRF) – Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) –
41 rue Gay Lussac 75005 Paris, France

Rites et rythmes d'interaction ?

Cette recherche porte sur des interactions pharmaciens/patients en officine. Elle illustre la pratique du pharmacien qui conseille, et procède à une grande activité discursive en expliquant les traitements médicamenteux, et en tenant compte d'éventuelles pathologies multiples. Ce faisant, les interactions obéissent à certains rites. Cependant, l'analyse montre des formes rythmiques qui sont rendues par des mots énoncés et se laissent percevoir par le langage du corps.

Si le praticien se sert à la fois de rites et de rythmes pour appuyer sa proposition, comment apprendre les rythmes ? Quelles formes prennent-ils ? Comment les inclue-t-il dans sa pratique ?

L'hypothèse principale repose sur le fait que, pour élaborer une pratique adaptée, le pharmacien respecte les rites d'usage tout en s'accommodant au rythme du client. Il s'agit d'un processus d'apprentissage en situation lui permettant de répondre aux demandes qui sont très diversifiées et pas toujours très claires. Le rythme permet ainsi de gagner en efficacité.

Règles rituelles de l'échange

En analysant les comportements humains dans la vie quotidienne, Goffman (1974) situe les interactions d'individus en présence. L'auteur décrit les éléments rituels mettant en avant un individu qui adopte une ligne de conduite, celle notamment de respecter le code de manière à garder la valeur positive de la face. Chaque individu s'appuie sur des règles de politesse et de savoir-vivre procédant ainsi à des rencontres auto contrôlées.

Le langage de l'échange

Le processus d'énonciation est étudié à partir de la théorie des actes de langage d'Austin (1970), de Searle (1969), de Grice (1975) et de Sperber et Wilson (1989). En association avec l'énoncé, on peut entrevoir un mode rythmique produit par les expressions du visage, le regard, le sourire qui intensifient le sens que l'énoncé va émettre.

Cosnier (1984) rapporte que langage apparaît comme un procédé hétérogène multicanal ou plurimodal, il repose sur des signaux gestuels montrant un corps qui participe à l'énonciation. Ces gestes (Alin, 2011) autant langagiers que de mise en scène permettent de saisir les gestes d'ajustement (Jorro, 2010, 2016) que le professionnel met en œuvre pour saisir et répondre à la demande du client.

Méthodologie

*Intervenant

Deux interactions, une demande implicite et une explicite, sont présentées. L'analyse sémiotique détaille les rites et les rythmes que l'interaction impose aux interlocuteurs. En commentant leur agir, les professionnels décrivent le respect des rites et des rythmes comme deux conditions nécessaires à la pratique.

Etudier les rythmes dans les interactions offre une voie complémentaire de professionnalisation. Cela apporte une aide au patient dans ses apprentissages à propos de la maladie. La pharmacie fait ainsi office d'espace d'apprentissage.

Mots clefs : interaction, rite, rythme, énoncé, geste

Mots-Clés: interaction, rite, rythme, énoncé, geste

La recherche-action lewinienne comme support de l'engagement tenable des chercheurs et des managers dans une organisation à devoir de haute fiabilité

Marc Riedel ^{*† 1}, Christophe Reniaud ^{* ‡ 2}

¹ Université de Tours (EA2114) – Université de Tours – Université de Tours, France

² UMR 5283 (UMR 5283) – Université Lyon 2 – université lyon 2, France

Les sapeurs-pompiers (SP) doivent faire face en un minimum de temps à des événements accidentels dont l'imprévisibilité, l'ampleur, la fréquence et la diversité peuvent varier selon les territoires et les populations défendues. Les Services Départementaux d'Incendie et de Secours (SDIS) s'appuient pour cela sur l'engagement des SP volontaires (SPV), des SP professionnels (SPP), et des personnels administratifs et techniques (PATS). Cet hybridisme de la ressource humaine permet un niveau de fiabilité remarquable dans la distribution des secours, mais peut être source de vulnérabilité lorsque les SDIS recourent à des approches managériales niant la complexité créée par la cohabitation de ces populations. De nombreux signaux annoncent aujourd'hui une fatigue du modèle (RPS, arrêts de travail, dialogues sociaux difficiles, grèves, désengagement des SPV, renoncement de managers...), amenant à se poser la question de sa pérennité. Notre recherche s'est déroulée pendant 7 ans au sein du SDIS 71 et s'est focalisée sur le management tenable de son organisation. Elle s'est nourrie d'un cadre théorique impliquant les notions de santé au travail et de haute fiabilité organisationnelle (Weick, Sutcliffe, & Obstfeld, 1999) et s'est également appuyée sur une démarche de recherche-action lewinienne (RA).

La RA a été créée pour amener de grands changements dans les organisations et les sociétés, tout en produisant des connaissances scientifiques fondamentales et des solutions concrètes à des problématiques de terrain inédites (Liu, 1997). Elle se déroule toujours en situation réelle de travail ou de vie, au contact direct des problèmes. Réclamant un véritable engagement de la part des personnes impliquées, elle s'appuie sur un dispositif organisationnel agissant comme une ressource psychosociale. Elle procure ainsi soutien social, latitude décisionnelle, reconnaissance des efforts, mais aussi objectivation des expériences vécues et supervision scientifique.

Outre l'accompagnement des participants dans la résolution de leurs différents problèmes, elle aura permis le maintien d'un rendement acceptable (efforts/résultats) de l'observation participante de deux chercheurs immergés en tant que SP, devant tous deux assumer une liberté de passage entre les mondes opérationnels, administratifs et académiques. Cette liberté a été obtenue par un travail de supervision rigoureux visant à diminuer les biais liés à leur implication physique et affective directe (difficulté de verbalisation et de conceptualisation, "allants de soi"...) et à la l'objectivation scientifique (biais intellectualiste portant sur une profession fermée au profane...). La formalisation de cet exercice a profité aux managers et formateurs SP du SDIS évoluant sur des frontières similaires, contraints de naviguer eux aussi entre un besoin de compréhension fine et charnelle du monde opérationnel SP et celui de conceptualisation permettant

*Intervenant

†Auteur correspondant: m.riedel@belier-hro.fr

‡Auteur correspondant: creniaud@sdis71.fr

de s'adresser plus facilement au monde administratif et à la population

Liu, M. (1997). Fondements et pratiques de la recherche-action. Paris: Harmattan.

Weick, K., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (1999). Organizing for high reliability: Processes of collective mindfulness. In R. I. Sutton & B. M. Staw (éd.), *Research in organizational behavior*, Vol. 21 (p. 81123). US: Elsevier Science/JAI Press.

Mots-Clés: Recherche, action, Sapeurs, Pompiers, Sécurité civile, Volontariat.

Une posture incertaine : angoisse et méthode au centre de la thèse

Fabienne Serina-Karsky * ¹

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

Cette communication a pour objectif de rendre compte du travail effectué sur la posture de recherche entrepris lors d'une thèse en sciences de l'éducation et de son impact tant sur les choix méthodologiques que sur les objets de recherches.

La thèse dont il est question a pour objet de mettre en lumière les pratiques éducatives qui participent à instaurer un environnement scolaire favorisant le bien-être de l'enfant à l'école, mises en place par des écoles se réclamant aujourd'hui encore du courant historique de l'Éducation nouvelle. La démarche, qui relève de l'approche socio-historique, invite à retourner aux sources de ces écoles afin d'en extraire les fondements de ce qui fait leur spécificité aujourd'hui, et s'attache à restituer des parcours d'individus ainsi que les rapports qu'ils nouent avec les institutions, en vue d'éclairer le présent à la lumière du passé. Entendue dans son acception de " mise en perspective historique d'une " réalité " étudiée dans son actualité ", la socio-histoire permet, selon Antoine Savoye, de " mettre au jour la dimension diachronique de cette réalité¹ ".

La période contemporaine de la thèse est interrogée sous la forme de recherches collaboratives entreprises avec les acteurs de terrain. Le cadre méthodologique utilisé dans l'enquête s'inscrit dans celui de la théorie enracinée², dans la suite des travaux de la Grounded Theory de Glaser et Strauss qui invitent le chercheur, à partir des observations et du discours des sujets, à s'investir d'une réalité en prenant les principaux protagonistes comme guides, dans le but de faire émerger une théorie de la pratique. Son élaboration s'accompagne d'un cadre au sein duquel est posé le principe de la confiance, ce qui rend possible une co-construction commune des objets de recherche, élaborés au cours d'entretiens avec les enseignants ayant lieu dès en amont du temps de recherche lui-même. C'est au cours de ces entretiens que s'élabore également la posture des praticiens-chercheurs, qui leur permettra de prendre en compte leur rapport personnel à leur objet d'étude. De même, c'est en partant du principe que de ma position dépend la qualité de la recherche que je mène, que je réfléchis à ma posture : en quoi ma position personnelle influence-t-elle mon rapport avec mon objet de recherches, et mon rapport aux autres ? Ce travail apparaît d'autant plus nécessaire que j'interviens dans l'école choisie comme principal terrain de recherches en tant que parent, puis enseignante dès lors que j'organise des visites avec mes étudiants futurs professeurs des écoles.

Nous verrons comment ce travail réflexif accompagne les questions de recherche et en quoi il influence les choix méthodologiques. Georges Devereux, qui utilise le premier la notion de contre-transfert dans les sciences humaines en affirmant que l'essence de la situation d'observation ne peut apparaître que si l'on prend en compte l'étude de l'observateur, nous indique que la subjectivité du chercheur, loin d'être un obstacle, doit au contraire être prise en compte comme participant de toute recherche des sciences du comportement :

*Intervenant

L'avantage principal de notre système est de réintroduire, dans la situation expérimentale, l'observateur tel qu'il est réellement, non pas en tant que source de fâcheuses perturbations, mais en tant que source importante, et même indispensable, de nouvelles données comportementales pertinentes. Ceci permet l'exploitation des effets qui génèrent de l'observation sur l'observateur et l'observé tout à la fois, effets considérés ici comme des données clefs.³

Me regarder être vue en tant que chercheur par les enseignants de l'école de mes enfants, tout autant que me regarder reconnue par mes étudiants en tant qu'enseignante, me fait prendre conscience de mon changement de posture, et m'autorise à renverser mon objet de recherches, l'adulte, désormais placé au centre, retrouve sa responsabilité quant à l'enfant dont il a la charge, dans le cadre intergénérationnel au sein duquel Stiegler place le soin

que les hommes et les femmes sont capables de prendre des enfants – de leurs propres enfants aussi bien que de tous les enfants, précisément en tant qu'ils sont des enfants, c'est à dire des êtres structurellement mineurs.⁴

Ce renversement de mon objet de recherches s'accompagne d'un renversement de situation qui intervient dans la structure de ma thèse, rendu possible par le choix de la méthode régressive-progressive de Lefebvre. À mon premier choix d'exposé linéaire dans le temps, s'impose d'évidence l'exposé des écoles nouvelles telles qu'elles existent aujourd'hui comme point de départ, dont l'analyse permettra d'en retrouver la genèse dans le passé, avant d'essayer d'en projeter les possibles⁵.

Cette communication évoque les questionnements liés au regard réflexif sur la posture de recherche adoptée lors de recherches collaboratives en terrain connu : quelle place accorder aux histoires personnelles des chercheurs, comment s'articulent-elles entre elles, et en quoi ce questionnement participe à l'élaboration des objets de recherche ?

Devereux G. (1980). De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement. Paris : Aubier.

Deulceux S., Hess R. (2009). Henri Lefebvre. Vie. Oeuvres. Concepts. Paris : Ellipses.

Savoye A. (2003). " Analyse institutionnelle et recherches socio-historiques : quelle compatibilité ? ". L'Homme et la société. 2003/1 no 147.

Strauss A., Corbin J. (2004). Les fondements de la recherche qualitative : techniques et procédures de développement de la théorie enracinée. Fribourg : Academic press Fribourg.

1Savoye A. (2003). " Analyse institutionnelle et recherches socio-historiques : quelle compatibilité ? ". L'Homme et la société. 2003/1 no 147, p. 133-150

2Strauss A., Corbin J. (2004). Les fondements de la recherche qualitative : techniques et procédures de développement de la théorie enracinée. Fribourg : Academic press Fribourg.

3Devereux G. (1980). De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement. Paris : Aubier. p. 60.

4Op.cit., p.88.

5Deulceux S., Hess R. (2009). Henri Lefebvre. Vie. Oeuvres. Concepts. Paris : Ellipses.

p.75.

Mots-Clés: posture de recherche, objet de recherches, recherches collaboratives, école, acteurs, thèse

Enseignement et apprentissages de concepts informatiques à l'école primaire

Michel Spach * ¹, François Villemontieux *

2

¹ EA.4071 EDA (Education, Discours, Apprentissages) – Université Paris Descartes – France

² EA.4507 EMA (Ecole, Mutations, Apprentissages) – Université Cergy-Pontoise – France

Titre du symposium dans lequel s'insère cette communication : L'informatique à l'école primaire : l'enseigner, l'apprendre, l'utiliser. Retour sur les travaux de la recherche ANR DALIE.
Résumé de la communication :

Cette recherche s'inscrit dans le cadre du projet ANR " Didactique et apprentissage de l'informatique à l'école " (DALIE), dont l'objectif est de traiter des questions des savoirs associés à l'informatique et de caractériser la capacité des élèves à penser les objets sur lesquels ils peuvent agir. Elle a été conduite auprès de deux classes d'écoles primaires de la région parisienne, entre novembre 2015 et avril 2016.

Elle s'intéresse aux pratiques pédagogiques en informatique qu'expérimentent des enseignants non-spécialistes. La mise en œuvre de robots conduit les élèves à résoudre des situations-problème vairées par des manipulations directes. Elle analyse la manière dont ces enseignants s'emparent de la pensée informatique en acte et met en évidence différents processus de développement de cette forme de pensée chez les élèves.

Comprendre ce qui se passe derrière l'écran passe par des conceptualisations (Baron & Bruillard, 2008). Dans les années 1980, le langage LOGO a été présenté comme une occasion de mettre en œuvre des situations permettant de développer une forme de pensée procédurale (Crahay, 1987). Dans cette perspective, de nouveaux robots de sol plus petits et plus autonomes ont été conçus au début des années 2000. Des recherches basées sur Bee-Bot (Komis & Misirli, 2011) ont montré que l'utilisation scolaire ce type de robot pouvait permettre le développement des compétences dans le domaine des mathématiques et de la pensée algorithmique.

À partir de traces d'activité, de vidéos de séances et d'entretiens avec les élèves et les enseignants, la recherche montre que les enseignants sont en capacité d'intégrer, de façon pragmatique, des robots dans des séances d'apprentissage qu'ils conçoivent. Celles-ci se présentent généralement sous la forme d'une situation-problème pour lesquelles des outils d'aide (transposition d'outils déjà existants) sont conçus par ces enseignants.

Le robot semble propice aux tâtonnements expérimentaux. Les élèves intègrent les robots dans l'environnement de la classe en réinvestissant dans les scénarios, table, trousse et matériel scolaire.

Notre recherche montre l'existence de genèses instrumentales chez les élèves, mais aussi chez les enseignants, tant du côté des machines mobilisées que du côté d'autres artefacts, soutenant

*Intervenant

les manipulations et les stratégies développées.

Regard réflexif sur la question de recherche

Cette recherche s'inscrit dans le programme DALIE dont l'ambition est de préfigurer un curriculum en informatique à l'école primaire. Elle souligne l'agentivité d'enseignants, a priori faiblement dotés en capital informatique, capables de combiner à la fois acquisition de connaissances dans le domaine, mise en pratique et retours réflexifs, afin d'élaborer et mener des scénarisations pédagogiques en phase avec un enjeu de développement d'une pensée informatique chez leurs élèves.

Références bibliographiques

Baron, G.-L., & Bruillard, E. (2008). Technologies de l'information et de la communication et indigènes numériques: quelle situation? Rubrique de la revue STICEF, Volume 15. Consulté à l'adresse http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2008/09r-baron/sticef_2008_baron_09.htm

Crahay, M. (1987). Logo, un environnement propice à la pensée procédurale. *Revue française de pédagogie*, 80, 3756.

Komis, V., & Misirli, A. (2011). Robotique pédagogique et concepts préliminaires de la programmation à l'école maternelle: une étude de cas basée sur le jouet programmable Bee-Bot. In *Sciences et technologies de l'information et de la communication en milieu éducatif: Analyse de pratiques et enjeux didactiques. Actes du quatrième colloque international DIDAPRO 4-Dida&Stic*, 24-26 octobre 2011, Université de Patras. (p. 271–281).

Mots-Clés: pédagogie, informatique, apprentissages, pensée informatique

Apprentissage d'un concept informatique à l'école primaire : l'automate

Michel Spach * ¹

¹ Education Discours Apprentissages (EDA) – Université Paris V - Paris Descartes : EA4071 – 45, rue des Saints Pères 75270 Paris Cedex 06, France

ENJEUX LIES A CETTE RECHERCHE

Pour de nombreux chercheurs, comprendre et utiliser l'informatique sont deux activités qui se complètent l'une à l'autre. Certains pays, comme la France, ont, cependant, fait le choix de considérer l'informatique à l'école uniquement à travers ses usages, via le B2i pour la France. Cette vision ne semble-t-elle pas trop restrictive ? Le numérique peut-il se limiter à son seul usage au service des autres disciplines ? Comprendre l'informatique ne pourrait-il pas permettre un usage plus efficace et plus en mesure de s'adapter aux constantes évolutions technologiques ?

INTRODUCTION

Cette recherche, qui s'inscrit dans le cadre du projet " Didactique et apprentissage de l'informatique à l'école " (DALIE), a eu pour objectif de traiter des questions des savoirs associés à l'informatique et de caractériser la capacité des élèves à penser les objets sur lesquels ils peuvent agir.

CONTEXTE

Pour Baron et Bruillard (2008), comprendre ce qui se passe derrière l'écran passe par l'acquisition de la capacité à conceptualiser c'est-à-dire par la construction d'idées abstraites à partir de l'expérience.

Selon Crahay (1987) l'enjeu de Logo qui est souvent présenté comme une réponse à ce besoin, est bien l'apprentissage de la pensée. D'autres approches de l'enseignement de la pensée informatique (Wing, 2006) se sont développées, comme le mouvement de l'informatique sans ordinateur (Bell, Alexander, Freeman, & Grimley, 2009) qui consiste à initier les élèves " aux concepts et méthodes de l'informatique " (Drot-Delange, 2013).

CADRE THÉORIQUE

Le cadre théorique principal est celui de la théorie des champs conceptuels (Vergnaud, 1990). Complété des travaux sur l'analyse d'activités instrumentées (Baron & Bruillard, 2008), ce cadre permet d'approcher l'étude de concepts informatiques en situation problème. Le modèle d'analyse prend en compte les prérequis nécessaires aux nouveaux apprentissages, la façon dont ils doivent se succéder ainsi que les conceptions des élèves.

PROBLÉMATIQUE

De quelle manière est-il possible de traiter de la pensée informatique avec des élèves à l'école primaire ?

Le concept informatique en jeu est celui des procédures, précisément de l'automate. Il recouvre les concepts d'algorithme, de machine et de langage. Le questionnaire couvre le domaine de l'apprentissage, de la transmission des savoirs et des connaissances mobilisées.

*Intervenant

MÉTHODOLOGIE

Le scénario, extrait du guide CSU , s'appuie sur les modèles constructivistes. Il se présente sous la forme d'un ensemble de situations-problèmes permettant de découvrir la notion d'automate (états et transitions) et d'établir des liens avec l'informatique d'usage (saisie du code d'un digicode, sélection pour un distributeur).

Sa mise en œuvre a pris en compte les préconisations soulignées par Drot-Delange (2013) : sens à donner à l'activité, importance à manipuler des objets et compétences théoriques des enseignants. Les fiches d'activités élèves et la fiche de mise en œuvre du scénario ont été fournies à l'enseignant avec le matériel nécessaire (jetons, grilles).

Les activités invitent les élèves à interpréter, manipuler et concevoir des automates tracés sur papier. Par le déplacement d'un pion dans un espace défini, les élèves sont amenés à lire et définir des séquences constituées d'une suite de lettre à la manière d'un automate qui obéit à un utilisateur.

Une approche d'inspiration ethnographique a été adoptée et une collecte de données entreprises à différentes étapes : entretiens d'un groupe de quatre élèves, en groupe d'entretien focalisé, avant puis après réalisation du scénario, observations filmées (groupe et classe) des séances, entretien de l'enseignant, après la réalisation du scénario.

RESULTATS ET ANALYSE

Des données primaires (193 min vidéo, 84 min audio) nous avons constitué les données secondaires (corpus 11 629 mots) et avons sélectionné des données, en lien avec nos appuis théoriques et notre questionnement. Ces données, qui ont fait l'objet d'une catégorisation en sept thèmes, ont été analysés selon deux des dimensions du triplet du concept (la situation problème, le signifié) et aussi s'agissant des apprentissages couverts.

Certaines difficultés lexicales levées, les élèves ont semblé en immersion, aidés sans doute par le nom imagé (chambre, cuisine, île des pirates, etc.) donné aux états de l'automate. La terminologie désignant les transitions a évolué en fonction du contexte. Les transitions sont successivement qualifiées d'escalators (donjon), de couloirs (appartement) ou encore de lignes aériennes (îles mystérieuses).

Dans le cadre des schèmes mis en œuvre, des capacités d'anticipation et de mémorisation (les constituants) ont été relevées ainsi que des invariants opératoires (concept-en-acte dont le champ de validité recouvre l'ensemble des automates déterministes et théorème-en-acte dont le champ de validité est limité aux automates étudiés). Les élèves se sont forgé des outils pour s'aider à comprendre l'automate. Cette approche du savoir par une identification personnelle permet à l'automate d'intégrer l'ensemble des " objets-pour-penser-avec " (Crahay, 1987).

Les domaines d'apprentissages ont principalement couvert le français et les outils de la langue [précision du langage, utilisation de condition, d'opérateur, transformation de forme de phrase affirmative en phrase négative], la culture scientifique [capacités de résolution de situation problème, démarche d'investigation], le vivre ensemble [travailler ensemble, échanger en argumentant], les TICE.

DISCUSSION

Le scénario étudié est porteur d'objectif précis d'apprentissage en informatique (principe général de fonctionnement d'un automate fini, codage et décodage d'une information contenue dans un schéma), mais sa simplicité apparente peut conduire certains enseignants à se contenter de l'apport cognitif (résolution situation-problème) et du 'plaisir à faire'.

Ce sont les situations pédagogiques et la qualité de leur mise en œuvre qui ont permis aux élèves d'approcher la maîtrise du concept étudié. Les références socio culturelles du contexte, le rappel à des exemples simples d'usage (distributeur, ...) ainsi que l'incitation à la verbalisation des élèves à propos de leurs images mentales ont aidé les élèves à s'approprier les situations proposées.

Mais, il nous semble judicieux de proposer, le plus rapidement possible, des situations abstraites

d'automate, sans référence imagée.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Baron, G.-L., & Bruillard, E. (2008). Technologies de l'information et de la communication et indigènes numériques: quelle situation?

Bell, T., Witten, I. H., & Fellows, M. (2009). Computer Science Unplugged

Crahay, M. (1987). Logo, un environnement propice à la pensée procédurale.

Didactique et apprentissage de l'informatique à l'école (DALIE). (2015)

Drot-Delange, B. (2013). Enseigner l'informatique débranchée : analyse didactique d'activités

Komis, V., & Misirli, A. (2011). Robotique pédagogique et concepts préliminaires de la programmation à l'école maternelle: une étude de cas basée sur le jouet programmable Bee-Bot

Tchounikine, P. (2016). Initier les élèves à la pensée informatique et à la programmation avec Scratch.

Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels.

Mots-Clés: pédagogie, informatique, concept, apprentissage, pensée informatique

Vers un modèle d'accompagnement réflexif. Itinéraire d'une recherche par Méthodologie de la Théorisation Enracinée (MTE) sur un parcours de stages cliniques

Viviane Vierset * 1,2,3

¹ Université de Liège (ULg) – Campus du Sart-Tilman 4000 Liège, Belgique

² Unité d'Apprentissage pour la Formation des Adultes (UAFA) – Belgique

³ cap de développement (cap2dev) – Belgique

Thème transversal. Quels processus et facteurs me poussent à me poser la question de recherche ? Ayant cherché des réponses par des méthodes d'analyse quantitative pour d'autres recherches, il ne m'était pas possible de les utiliser pour ce qui concerne l'accompagnement des stagiaires-médecins par les internes car c'était les différentes représentations de l'accompagnement des apprentissages des stagiaires vu par l'œil des internes que je souhaitais identifier. La recherche par MTE propose une modélisation qui montre les différentes postures adoptées par les internes envers les stagiaires.

Résumé. En faculté de médecine de Liège, les étudiants de 3e master parcourent différents lieux de formation clinique pour intégrer les apprentissages au sein des départements de spécialisations médicales. Pour accompagner ces apprentissages, un dispositif pédagogique professionnalisant (Vierset, 2015) est installé au département de Gynécologie-Obstétrique (G-O). Cet accompagnement est le plus souvent assumé par des jeunes médecins (nommés assistants, internes ou résidents selon les pays) qui ne bénéficient pas pour autant d'une formation ou d'un accompagnement pédagogique facilitant l'exercice de cette fonction. Le dispositif propose de révéler cette fonction encore trop peu (re)connue tout en identifiant sa spécificité. La question posée dans cette recherche est la suivante : quelles sont les représentations des internes à propos de cette fonction d'accompagnement des apprentissages des stagiaires qu'on leur demande d'investir ? Cette recherche va dans le sens d'une compréhension du vécu des accompagnateurs sur un site hospitalier à propos de leur fonction d'accompagnement en faisant émerger les défis que cela soulève, voire les bénéfices que cela apporte. La Méthodologie de la Théorisation Enracinée (MTE : Corbin & Strauss, 2014 ; Glaser, 1965, 1978, 1992 ; Glaser & Strauss, 1967 ; Guillemette, 2006b ; Guillemette & Luckerhoff, 2012) propose une analyse inductive, compréhensive et interprétative des données. Les données (entretiens avec les internes retranscrits) sont soumises, les unes après les autres, à une circularité d'analyses multiples afin d'identifier les liens conceptuels qui se construisent entre elles en les comparant les unes aux autres. Ce processus permettra l'émergence de catégorie(s) conceptuelle(s), à la fois ancrée(s) dans le vécu des acteurs de terrain et théorisable(s) (Glaser, 1965) dans le sens où elles sont organisées en une théorie émergeant des données recueillies. Le résultat est présenté sous la forme d'un schéma modélisant les postures d'accompagnement adoptées par les internes sur le site hospitalier. La recherche étendue à d'autres accompagnateurs exerçant sur d'autres sites de G-O renvoie à la modélisation proposée.

Bibliographie

*Intervenant

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2010). La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative. Paris, France : Armand Colin. (Ouvrage original publié en 1967 sous le titre The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. Chicago, IL : Aldine).

Glaser, B.G. (1978). Theoretical sensitivity. Advances in the methodology of grounded theory. Mill Valley, CA : Sociology Press.

Corbin, J., & Strauss, A.L. (2014). Basics of qualitative research (4e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.

Luckerhoff, J. & Guillemette, F., & (2012). Méthodologie de la théorisation enracinée. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Mots-Clés: partenariat réflexif, modélisation MTE, stages cliniques

Vers un modèle d'apprentissage réflexif. Recueil de traces d'apprentissage formulées dans les log books des stagiaires en médecine

Viviane Vierset * ^{1,2}

¹ Université de Liège (ULg) – Campus du Sart-Tilman 4000 Liège, Belgique

² Unité d'Apprentissage pour la Formation des Adultes (UAFA) – Belgique

Thème transversal. Quels processus et facteurs me poussent à me poser la question de recherche ? Ayant cherché des réponses à mes questions par des méthodes d'analyse quantitative pour d'autres recherches, il ne m'était pas possible de les utiliser pour ce qui concerne l'exercice de la pratique réflexive chez les étudiants. Car, c'était ce processus émergeant (récemment installé dans le cursus) que je souhaitais mettre à jour. La MTE m'a guidé vers une modélisation qui montre une progression du processus réflexif singulière à chaque apprenant.

Résumé. En faculté de médecine de Liège, les étudiants de 3e master parcourent différents lieux de formation clinique pour intégrer les apprentissages au sein des départements de spécialisations médicales. Pour accompagner les apprentissages des stagiaires lors de leur parcours au département de Gynécologie-Obstétrique (G-O), un dispositif pédagogique professionnalisant (Vierset, 2015) est installé. Une des modalités mises en place concerne la formulation de trois situations cliniques G-O vécues par les stagiaires dans un log book (carnet de bord). La question posée dans cette recherche est la suivante : quels sont les effets du dispositif sur les apprentissages et quelles formes prennent-ils dans les traces formulées par les stagiaires au sein de leur log book ? La méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) (Corbin & Strauss, 2014; Glaser, 1965, 1978, 1992; Glaser & Strauss, 1967/2010; Guillemette, 2006; Luckerhoff & Guillemette, 2012) propose une analyse compréhensive et interprétative des données. Les données (dans ce cas, les écrits des stagiaires) sont soumises, les unes après les autres, à une circularité d'analyses multiples afin d'identifier les liens conceptuels qui se construisent entre elles tout en les comparant progressivement les unes aux autres. Ce processus a permis l'émergence de catégories conceptuelles, à la fois ancrées dans le vécu des acteurs de terrain et théorisables (Glaser, 1978), dans le sens où le chercheur les organise petit à petit en une théorie émergeant des données recueillies. Le résultat est présenté sous la forme d'une modélisation des postures réflexives adoptées par les stagiaires qui dessine différents axes de réflexivité (axe de projection dans la profession, axe de prise de position, axe de subjectivation des savoirs, axe d'engagement dans l'action) avec leurs seuils menant à la re-cré-action d'une nouvelle professionnalité ancrée dans une dynamique réflexive.

Bibliographie

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2010). La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative. Paris, France : Armand Colin. (Ouvrage original publié en 1967 sous le titre *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago, IL : Aldine).

Glaser, B.G. (1978). *Theoretical sensitivity*. Advances in the methodology of grounded theory. Mill Valley, CA : Sociology Press.

*Intervenant

Corbin, J., & Strauss, A.L. (2014). Basics of qualitative research (4e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.

Luckerhoff, J. & Guillemette, F., & (2012). Méthodologie de la théorisation enracinée. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Mots-Clés: développement réflexif, stages cliniques, modélisation MTE, log book

Confiance et entrée en relation

Hubert Vincent * ¹

¹ Centre interdisciplinaire de recherches sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences en Éducation et en formation EA 2657 (CIVIIC) – Université de Rouen : EA1657 – Université de Rouen, France

Confiance et entrée en relation

Cette proposition collective est issue d'un groupe de travail interdisciplinaire (sciences de l'éducation, psychologie, philosophie et sociologie) mis en place à l'université de Rouen depuis une année. Il a pour objet d'étude, entre autres, la confiance dans le cadre des relations interpersonnelles, et en particulier dans le cadre des relations asymétriques. Le problème tient ici au fait que, s'il y a du sens à dire que la relation de confiance dépend de nous, en même temps elle semble bien irréductible à tout "faire", toute fabrication, et en un sens à toute intentionnalité. On dirait ainsi mieux en disant qu'elle est l'œuvre commune des deux partenaires, où interfèrent tant - les attitudes du corps et les manières d'être de chacun, - l'environnement matériel et spatial où chacun se situe, - les discours et les paroles de chacun autant que l'évolution de ces composantes. Et pas plus qu'elle peut être "faite", pas plus n'est elle donnée : elle doit être comprise comme l'effet d'une genèse elle-même métastable et évolutive.

Notre groupe de travail, au croisement de plusieurs recherches et disciplines, a pour objet ces modes d'articulation de ces trois composantes (le lieu, les attitudes, la parole) ainsi que la juste compréhension des raisons qui font que la confiance ne peut être "faite".

Dans ce cadre ainsi dessiné, l'objet du symposium sera d'examiner ce qu'il en est de "l'entrée en relation". Qu'est-ce donc, pour des professionnels du soin, de l'enseignement, de la formation, du travail social et de l'interaction clinique, qu'entrer en relation et pourquoi est-il important d'avoir une attention spécifique à ce moment ?

On prendra comme hypothèse l'idée que le souci qui doit sur ce point orienter l'activité, loin de se réduire à l'adaptation réciproque ou au souci d'apprivoiser l'autre, a pour sens d'instituer un espace et un temps où la différence, l'incertitude, les occasions de rencontre mais aussi les opacités et les différences puissent avoir lieu. Loin donc de viser la compréhension ou une adaptation générale, il s'agit d'instaurer un espace de différences où la relation comme telle puisse advenir, autant que ses aléas et par là même donner lieu à une confiance réciproque. C'est précisément en fonction d'un tel cadre non transparent et aléatoire, que quelque chose comme la confiance peut avoir lieu.

Les différentes contributions de ce symposium chercheront à formaliser de façon générale le problème ainsi posé, et à l'examiner plus spécifiquement selon la diversité des terrains envisagés autant que des acteurs qui s'y situent ou y sont situés.

La question à laquelle ce symposium entend poser est la suivante : qu'est-ce que cet espace et ce temps ouvert fait proprement advenir et pourquoi ce seul souci de l'entrée en relation ainsi défini donne bien la mesure de toute entreprise éducative et formative ainsi que de toute confiance, tant dans le rapport au savoir que dans les rapports interpersonnels ? Pour dire

*Intervenant

autrement et plus positivement cette question, on dira la chose suivante : la confiance n'est que et ne s'institue que comme un certain espace de jeu ou de différences, d'initiatives et de reprises d'initiatives où entrent en rapport tant des individus que des savoirs ou des savoirs-faire : comment ce jeu s'ouvre-t-il, qu'est-ce qui menace son ouverture, quelles relations sont-elles rendues possibles par cette différence ? C'est dire que la confiance n'est ni une relation strictement personnelle, ni une relation relevant de la présence ou de l'absence : l'expérience de l'incertitude et de la différence lui est essentielle. C'est à ce point que l'on peut situer l'enjeu éducatif.

Hubert Vincent, dans une tradition philosophique, propose une analyse conceptuelle de la notion de confiance et le développement de problème de l'entrée en relation. Emmanuelle Brossais s'appuie sur une étude empirique auprès d'élèves de lycée professionnel pour comprendre la relation de confiance qui se noue entre élèves et enseignant. Pablo Buznic étudiera 1. *Les figures de la responsabilité*, telles qu'elles se manifestent chez des enseignants débutants en EPS qui entrent pour la première fois en relation avec des élèves ; 2. *Les filtres de la rencontre*, tels qu'ils peuvent se manifester dans l'entrée en relation de professeurs des écoles et d'animateurs. Nicolas Guirimand étudiera La consultation d'annonce de cancer en ce qu'elle interroge plusieurs niveaux de confiance dans la relation soignant-soigné : la confiance interpersonnelle et la confiance intégrante (Lorenz, 2001) ainsi que la confiance par confidence (Luhmann, 2001).

Intervenants

- Emmanuelle BROSSAIS, (Toulouse)
- Pablo BUZNIC – BOURGEAC (Caen)
- Nicolas GUIRIMAND (Rouen)
- Hubert VINCENT (Rouen)

Mots-Clés: confiance, entrée en relation, relation asymétrique, rapport au savoir, éthique

Enjeux sociaux majeurs et questions de recherche

Richard Wittorski * ¹, Patrick Obertelli * ^{† 2}

¹ Centre interdisciplinaire de recherches sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences en Éducation et en formation EA 2657 (CIVIIC) – Université de Rouen : EA1657, Université de Rouen – 76130 mont saint aignan, France

² centre de recherche sur la formation (CRF) – Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) – 750003 Paris, France

Il est aujourd’hui devenu relativement habituel de constater, dans bien des secteurs pour lesquels cela n’était pas ” un allant de soi ”, un rapprochement graduellement plus important entre questions sociales et questions de recherche. Certains pourraient considérer que la recherche est ainsi davantage qu’avant au service des impératifs sociaux et industriels alors que d’autres pourraient au contraire se réjouir de constater que la recherche est ainsi socialement plus utile. Ce rapprochement, quand il est constaté avec les équipes de recherche universitaires, est probablement lié à une complexification croissante des questions que rencontrent les organisations et les institutions, les conduisant à recourir à un regard extérieur pour mieux y répondre.

Le symposium a précisément traité à des recherches à forts enjeux sociaux, pour lesquels des activités de recherche sont apparues particulièrement nécessaires. Ces enjeux seront notamment celui de la santé, de la protection civile, de la justice, des formes d’emplois en fort développement telles les relations employeurs à domicile - employés, etc...

Le projet de ce symposium vise à identifier les spécificités associées à la conduite de recherches sur ces questions particulièrement sensibles. Ces spécificités peuvent concerner les interrogations suivantes qui sont en lien direct avec plusieurs questions transversales posées dans le texte d’orientation du congrès :

- quelle est l’origine de la demande ou de la commande de recherche ?
- quelle est la position du chercheur dans la définition de l’objet de recherche (entre prestataire ou interlocuteur naturel) et plus largement quels sont les modes de collaboration chercheur-commanditaire ou demandeur -milieu professionnel ?
- que dire de l’accès plus ou moins libre au terrain à investiguer et aux données à exploiter ?
- comment le sujet et le cadre ont-ils été fixés, et qu’en est-il également des méthodologies de recherche mises en place ?
- quel impact sur le processus de recherche ? Est-il négocié ? Le processus de recherche est-il plus fortement intégré avec les préoccupations du terrain ? Des instances de collaboration chercheurs-professionnels sont-elles mise en place ? Quel rôle jouent-elles dans les différentes étapes de la

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: patrick.obertelli@centralesupelec.fr

recherche ?

- quelle sont la place et la fonction données aux résultats de la recherche et les voies particulières de leur communication ?

-...

L'acuité sociale des enjeux ne saurait limiter ces recherches à la seule production de connaissance, mais elles ont à apporter leur contribution dans l'éclairage de la conduite des actions à développer dans une perspective d'utilité sociale. Il s'agit donc également de voir en quoi la recherche remplit une fonction dans l'exploration des lignes de fond qui structurent les grandes dimensions de la vie de nos sociétés.

Ce symposium vise à explorer l'origine des demandes, comment le sujet et cadre ont été fixés et les méthodologies de recherche mises en place. Sans dévoiler le sujet, les recherches actions-collaboratives sont au coeur de nombre de ces travaux.

Le symposium sera organisé de la façon suivante : une introduction problématisante réalisée par les coordonnateurs du symposium, puis chaque communication fera l'objet d'un moment de présentation par son auteur suivi d'un moment de discussion par un discutant (un des participants au symposium, communicant par ailleurs) puis par les présents. La dernière séance sera une analyse collective transversale des différentes communications permettant d'envisager une publication collective.

Six communications sont proposées et ont pour point commun de traiter des spécificités des démarches de recherche dans des contextes marqués par des questions sociales vives:

-comment accompagner par la recherche la transformation des paradigmes d'enseignement dans l'enseignement agricole? (C Germier)

-comment identifier et reconnaître les apprentissages mutuels des particuliers employeurs et de leurs salariés au domicile en lien avec le déploiement de nouvelles formes de travail? (C Clénet et M Tocqueville)

-Comment accompagner par la recherche les impacts des changements dans les modalités d'évaluation du travail des magistrats au Brésil? (L Idal Sznclwar)

-quelles influences mutuelles et plurielles constate-t-on entre chercheurs et praticiens dans une recherche sur le soin? (V Haberey-Knuessy)

-comment rendre (des) compte(s) d'une enquête ethnographique en dispositif d'hébergement pour familles migrantes ? (D Bruggeman)

-comment la recherche-action lewinienne peut-être un support de l'engagement tenable des chercheurs et des managers dans une organisation à devoir de haute fiabilité (sapeurs-pompiers)? (M Riedel)

Le symposium permettra d'identifier des tendances communes et des spécificités concernant la façon dont la recherche est sollicitée dans des contextes à fort enjeu social, la manière dont les recherches sont ensuite engagées puis conduites ainsi que le mode d'appropriation des résultats par le terrain.

Mots-Clés: enjeux sociaux, recherche, action, recherche, collaborative

Liste des auteurs

Aït Abdesselam, Nacira, 48
Aguilar, Jose, 230
AIT-ALI, Cédric, 21, 23
ALAOUI, DRISS, 928
Alarcon, Alejandra, 328, 330, 810
Alava, Seraphin, 30
Alcheghri, hassan, 32
ALLEGRA, Julie, 159
Aloiso-Alves, Camila, 35
Alonso Palacios Márquez, Carmen Cecilia, 37
Alonso Palacios Márquez, Mónica Artemisa, 37
Alvarez, Julian, 721
ANAGO, Didier, 874
André, Géraldine, 41
Andreucci, Colette, 594
Angelucci, Valérie, 1102
Antoin, Anais, 418, 422
April, Johanne, 690
Arapi, Enkeleda, 42
ARMOUDON, NICOLE, 25
Arnal, Maria, 688
ASSAAD, Angham, 28
Assude, Teresa, 1110
AUCOIN, Angela, 435
Aussel, Lucie, 44
Avezou-Boutry, Virginie, 46

Bédard, Johanne, 695
Béduwé, Catherine, 188
Béland, Sébastien, 695
Béziat, Jacques, 190, 192
Baheux, Carole, 75, 77
BAILLEUL, Michael, 284
BAILLON, Alexis, 50
Barbana, Samir, 79, 81
Barbara, Fouquet-Chauprade, 83
Barbosa, Valéria, 85, 87
Bastiani, Bruno, 89
Bataille, Pierre, 468
Baudouin, Jean-Michel, 92
Baudson, Claire, 94
Bauer, Stéphanie, 97
BEDIN, Véronique, 172
BELANGER, JEAN, 52

Belhadjin, Anissa, 124
Belkacemi, Amel, 99
Bellarbre, Elodie, 102
Bellegarde, Katell, 48
BEN TAZIRI, Adel, 54
Benoit, Hervé, 104
Bergonnier-Dupuy, Geneviève, 46
Bernard, François-Xavier, 154
Bernard, Pierre-Yves, 106
Beroud, Jean Yves, 107
Berré, Michel, 110
Berthaud, Julien, 188
Berthoud, Françoise, 1057
BERTHOUD, Marie, 56
Bertolo, David, 113, 422
BERZIN, Christine, 58
Bezille, Hélène, 116
Bisault, Joël, 118
Bisault, Joel, 182
Bishop, Marie-france, 121, 123, 124, 300, 1140, 1191
Blanc, Christophe, 126, 1153
Blanes-Maestre, Céline, 128
Blanquet, Estelle, 131
Bocquillon, Marie, 133, 135
BOIS, Evelyne, 526
BOMBARON, Edwige, 60
BONNAUD, Karine, 62
Borrelli, Davide, 56
BOSSARD, SOPHIE, 64
Boucenna, Sephora, 138, 141
Boudjaoui, Mehdi, 143, 145
Boudraï Mihoubi, Nadia, 148
Bouhon, Mathieu, 152, 1104, 1115
Boulc'h, Laetitia, 154
Boumazguida, Karim, 156
Bouratroff, Vilma, 158
Bourdon, Sylvain, 744
Bourgeois, Etienne, 159
Boutifour, Zohra, 99
BOUZAR, Fadhila, 66
Bouزيد, Mohamed Sami, 162
BOYER, Catherine, 69

Brandt-Pomares, Pascale, 989
 Brassard, Caroline, 1057
 BRAUD, Manuela, 590
 Braud, Manuela, 163
 BREANT, Françoise, 1003
 Brignon, Béatrice, 166
 Broccolichi, Sylvain, 603, 605
 Brodeur, Monique, 169
 BROSSAIS, Emmanuelle, 71
 Brossais, Emmanuelle, 609
 Brouillette, Louis, 169
 Broussal, Dominique, 172
 Bruggeman, Delphine, 175, 177
 Brumaud, Florence, 179
 BUHOT, Eric, 73
 Burrows, Alice, 230
 Buverte, Maria, 182
 Buznic, Pablo, 184, 186

 Calmettes, Bernard, 89, 795
 Calvo-Gil, Renaud, 202
 Candido de Araujo-Carvalhas, Greyce, 204
 Carlier, Ghislain, 206
 Carminatti, Nathalie, 209
 Carnus, Marie France, 211
 Caron, Pierre-André, 213, 216
 Carron, Pascal, 220
 Carvalho, Luis Miguel, 223
 Cattonar, Branka, 225, 228
 Cavalla, Cristelle, 230
 Cavier, Ludovic, 451
 Cavignaux-Bros, Dorothée, 233
 CERF, Marianne, 553
 Cerf, Marianne, 404
 Chagnoux, Marie, 236, 239
 Chaieb, Sarra, 242, 1136
 Chaker, Rawad, 244
 CHALLAH, RANA, 195
 Charbonnier, Sébastien, 247
 Charlier, Evelyne, 94
 Charmillot, Samuel, 250
 Chauvier, Eric, 252
 CHAUVIGNE, Céline, 197
 Chavrier, Didier, 253
 Chenevotot, Françoise, 75, 341
 Chevrier, Jocelyne, 255
 Choplin, Arnaud, 257
 Chouinard, Roch, 1080
 CHRÉTIEN, Fanny, 199
 Cillo, Rossana, 259
 Clément, Pierre, 264
 Claus, Benoît, 344

 Clauzard, Philippe, 261
 clenet, catherine, 1207
 Clenet, Discutant Jean, 1203
 Cohen, Marianne, 726, 728
 Cohen-Azria, Cora, 1092
 Colaux, Catherine, 1233
 Colin, Philippe, 304, 728
 Collet, Isabelle, 266, 268
 Cologne, Sandra, 270
 Colognesi, Stephane, 273, 789, 1147
 Colsoul, Alain, 275
 Combaz, Gilles, 277
 Condette, Sylvie, 279, 281, 284
 Connac, Sylvain, 287
 Contrepolis, Sylvie, 289, 376
 Contreras, Johana, 291
 Cosnefroy, Laurent, 294, 296
 Couzinet, Viviane, 298
 Crinon, Jacques, 121, 300, 1191
 CROZET, CYRIL, 148

 Daguet, Hervé, 323
 Danhier, Julien, 325, 328, 330, 490, 810
 Daniel, Faulx, 332
 Danse, Cedric, 332
 DAVERNE-BAILLY, Carole, 302
 de Castro, Carlos, 688
 de Chambrier, Anne-Françoise, 1102
 De Croix, Séverine, 1191, 1193, 1212
 DE HOSSON, Cécile, 304
 de Hosson, Cécile, 728
 DE IULIO, Simona, 56
 De Lièvre, Bruno, 349, 352
 de Lichtervelde, Virginie, 1209
 Deaudelin, Colette, 169
 Debremaeker, Alicia, 851
 Decamp, Nicolas, 304, 728
 Deceuninck, Jérôme, 335, 337
 Decroix, Anne-Amandine, 77, 339, 341
 Degand, Marc, 344
 Dehon, Arnaud, 133, 135
 DEJAIFFE, Benoit, 306, 435
 Dejemepe, Xavier, 344
 Del Rio Carral, Maria, 468
 Delcroix, Céline, 347
 Delcroix, Geoffrey, 349, 352
 Delens, Cécile, 976
 Delens, Cecile, 1042
 Delhay, Coralie, 354, 1189
 dellisse, sébastien, 1193, 1212
 Delory-Momberger, Christine, 356
 Delserieys, Alice, 358, 728

Delvaux, Bernard, 360, 362, 364, 366
 Demartini, Anne-Emmanuelle, 368, 728
 Demonty, Isabelle, 370, 465
 Denecheau, Benjamin, 177
 denecheau, benjamin, 1214, 1216
 Denis, Constance, 372
 denizot, nathalie, 124, 1218
 Depover, Christian, 851
 Deprit, Agnes, 677, 1150
 Derobertmeasure, Antoine, 133, 135
 DESCARPENTRIES, Jacqueline, 308, 310
 DESMARAIS, Karelle, 1007
 Destailleur, Audrey, 374
 Deville, Julie, 376
 Devleeshouwer, Perrine, 378
 DHUME, Fabrice, 312
 Di Meo, Barbara, 1209
 Dias-Chiaruttini, Ana, 1092
 Diego Di Masi, Sara Serbati, Ombretta Zanon,,
 598
 Dionne, Anne-Marie, 380
 Dizerbo, Anne, 383, 385
 DO, Marine, 314
 Douay, Nicolas, 726, 728
 Doucet Dahlgren, Anne-Marie, 387
 Doussot, Sylvain, 389, 1104
 Dozolme, Sylvie, 391
 Dozot, Caroline, 1183
 Draelants, Hugues, 337, 393, 396
 Dubois, Arnaud, 399, 402
 Dufays, Jean-Louis, 1193, 1243
 Duhamel, Sophie, 404
 Dumay, Xavier, 79, 407
 dumay, xavier, 81, 1193, 1212
 Dumont, Marie, 352, 409, 411
 DUMONT, Michelle, 316, 435
 Dumouchel, Gabriel, 420, 422, 474
 Dupont, Virginie, 414, 465, 1075
 dupriez, vincent, 79, 81, 1193, 1212, 1243
 Duroisin, Céline, 1173
 Duroisin, Natacha, 416, 418, 420, 422
 DUTERCQ, Yves, 813
 DUTOIT, Martine, 319, 321

 El Boudamoussi, Samira, 1189
 El Hage, Hala, 426
 El Kharbouch, Soumia, 1186
 Eneau, Jérôme, 712
 Enrico, Vincent, 429
 ESPINOSA, Gaëlle, 424
 Espinosa, Gaelle, 432, 435
 Estela, costa, 223

 Ethier, Marc André, 724, 1104
 Evans, Linda, 437

 Fabre, Isabelle, 21, 462
 Fagnant, Annick, 465, 1147
 FALLER, Christine, 439
 Fantozzi, Carlo, 598
 FARHANE HORRIGUE, Fadhila, 442
 Fassa, Farinaz, 468, 470
 Fauconnier, Marie-Laure, 1233
 FAURE, Laurent, 1059
 Favreau, Myriam, 451, 472
 Felouzis, Georges, 473
 FERNANDEZ VAVRIK, German, 444
 FERNANDO CESAR, DE SOUZA, 447
 FERRARA, Mélanie, 202
 Fievez, Aurélien, 416, 420, 422, 474, 476
 FILLIETTAZ, Laurent, 1047
 Fleck, Stephanie, 422, 478
 Florin, Agnès, 480
 FOCQUENOY SIMONNET, Christine, 448, 451
 FOCQUENOY SIMONNET, Christine, 453
 FOURDRIGNIER, Marc, 455
 FRANCIS, Véronique, 87
 Francis, Véronique, 482
 FRANCIS, veronique, 456, 458
 Frangieh, Basma, 244, 484
 Fraysse, Patrick, 486
 Freiman, Viktor, 488
 FRETE, Francois, 148
 Friant, Nathanaël, 325, 490, 746
 Frouillou, Leïla, 492
 FUCHS GALLEZOT, Magali, 819
 FURNON, DOROTHEE, 460

 Gélis, Jean-Michel, 556
 Gagné, Pierre, 1057
 Gagnon, Claudia, 500
 Galand, Benoît, 1193
 galand, benoit, 1212
 Galisson, Marie-Pierre, 75, 77
 garcia, sandrine, 1220
 gardies, cecile, 1059, 1222
 Gareau, Alexandre, 502
 Garnier, Philippe, 504
 Garrigues, Régis, 507
 GAULOT, céline, 494
 Gauthier, Clermont, 510
 Gauthier, Roger-François, 511
 Gautier Chovelon, Christine, 513
 Gavens, Nathalie, 515
 Gay, Denis, 679

Lavielle-Gutnik, Nathalie, 703, 704, 707, 709
 LE BOUCHER, Caroline, 645
 Le Bourgeois, Roselyne, 118
 Le Bourgeois-Viron, Roselyne, 710
 Le Chêne, Véronique, 1001
 Le Faou, Yann, 712
 LE GUERN, Anne-Laure, 647, 649
 le Maire, Nathalie, 1233
 LE MENTEC, Mickaël, 645
 LE MOUILLOUR, SEGOLENE, 651, 653, 655
 Le Sonn, Loïc, 714
 LEAL, YVES, 536
 LEBEAUME, Joël, 511, 657
 Lebeaume, Joël, 717, 756
 Lebon, Francis, 719
 Lebrun, Johanne, 834, 1104
 Lebrun, Marcel, 364
 Leclerc, Danielle, 978
 LECLERCQ, Christine, 138
 Leclercq, Gilles, 721
 Lecomte, Clarisse, 723
 lecomte, Clarisse, 399
 LEDESMA, LAURENCE, 659
 Lefebvre, Sonia, 169, 502
 Lefrançois, David, 724, 1104
 Leininger-Frézal, Caroline, 726, 728
 Lemarié, Yves, 731
 Lentillon-Kaestner, Vanessa, 733
 LEONARD, Myriam, 319, 662, 664
 Lepareur, Céline, 735
 LEPEZ, Brigitte, 667
 Lerner, Sophie, 399, 737
 Leroux, Xavier, 739
 LEROYER, Laurence, 669
 Lescouarch, Laurent, 742
 Lessard, Anne, 744, 759, 909, 978
 Leurs, Mélanie, 746
 Levené, Thérèse, 933
 LEVRARD, Sophie, 649
 Libert, Cédric, 748
 Libessart, Aurelien, 721
 Liechti, Léonie, 751
 Lison, Christelle, 372, 753
 LOIZON, Denis, 671
 LOLLIA, PIERRE-ALAIN, 674
 Lombardi, Luisa, 756
 Lopez, Amanda, 759
 Lopez, Maryse, 124
 Lucena, Ana-Vanêssa, 762
 M'Biatong, Jérôme, 763
 Méard, Jacques, 733, 849
 Mélot, Lionel, 156, 851
 Mérini, Corinne, 52, 484
 MACHADO, EDUARDO, 765, 767
 MACKIEWICZ, MARIE PIERRE, 1024
 Maes, Olivier, 677, 789
 Maguin, Françoise, 526
 Maillard, Fabienne, 792
 Maillard, Nadjia, 1140
 Mairama, Lopsiwa, 794
 Maizières, Frédéric, 795
 Maj, Stéphanie, 798, 1136
 Malo, Annie, 800
 Mamede, Maira, 801
 Mamoudou, Moumouni, 838
 Marcel, Jean-François, 803
 Marine Pelé-Peycelon, Laurent Veillard, 806
 MARKAKI, Vassiliki, 770
 Markakis, Konstatinos, 808
 MAROUF, Louisa, 882
 Martínez Cedillo, Mauricio, 37
 MARTIN SAINT COUR, Sylviane, 319, 772
 Martin, emilie, 328, 330, 810
 MARTIN, PERRINE, 358
 Martin, Perrine, 728
 Massé, Line, 978
 Massoud, Carla, 619
 Masy, James, 813
 MATARI, HERMINE, 774
 Maubant, Philippe, 815, 1203
 Maurines, Laurence, 817, 819
 Mehraeen, Shima, 821
 Melin, Valérie, 824
 Mercier, Cendrine, 826
 Mercier, Julien, 169
 Mercier-Brunel, Yann, 828
 Merhane, France, 831
 merlin, sophie, 1236
 MICHAUD, CHRISTIAN, 777
 Michelot, Florent, 216, 972
 Mierzejewski, Stéphan, 832
 Mikailoff, Nathalie, 451
 MIKAILOFF, NATHALIE, 780
 Milani, Paola, 598
 MINE, Régis, 783
 Minville, Vincent, 89
 Miquel, Paul-Antoine, 131
 Miras, Grégory, 230
 Moignard, Benjamin, 399
 Moisan, Sabrina, 834, 1104
 Mokaddem, Salim, 836, 838
 Monchaux, Philippe, 58

MONIN, Noelle, 785
 montagne, yves felix, 1239
 Morales Aceiton, Maciel, 840
 Morel, Stanislas, 842
 Morley, Chantal, 266
 Mornata, Cécilia, 159
 Mottet, Geneviève, 844
 Mounier, Eric, 986
 Mounir, Hakima, 847
 Muller, Alain, 225
 MUTABAZI, ERIC, 653
 MUTABAZI, Eric, 651, 655, 787

 Nadon, Martine, 690
 NAKAS, Raffi, 854
 NELLO, Elisabeth, 319, 856
 Netter, Julien, 859, 861
 Netto, Stéphanie, 863
 Niemann, Dennis, 866
 Niewiadomski, Christophe, 868
 Noël, Isabelle, 1016
 Noël-Hureaux, Elisabeth, 870
 Ntebutse, Jean Gabin, 744
 NYAMBEK KANGA, Francine, 279

 OBAJTEK, Sylvain, 284
 Obertelli, Patrick, 1265
 OFFENSTEIN, Emeric, 319, 872
 Offenstein, Emeric, 884
 OKE, S. Eugène, 874
 Olivier, Alice, 886
 Oller, Anne-Claudine, 886, 1220
 Olry, Paul, 404, 553
 Omon, Bertrand, 553
 ORANGE RAVACHOL, Denise, 878, 880
 ORANGE, Christian, 876
 Orange, Christian, 888
 Osmont, Emilie, 890
 OUALI, Lamia, 882
 Ouitre, Florian, 892

 Périer, Pierre, 994
 Périsset, Danièle, 996
 Palheta, Ugo, 41
 Panissal, Nathalie, 911
 Papadoudi-Ros, Helene, 914
 Parayre, Séverine, 917
 Parisot, Sophie, 919
 Pasco, Denis, 1045
 Pasquier, Florent, 921
 PAUL, Olivia, 894
 Paulin, Fabienne, 923

 Pawlotsky, Isabelle, 926
 PELÉ PEYCELON, Marine, 1159
 PELLETIER, Liliane, 896
 Pelletier, Liliane, 928
 Peltier, Claire, 216, 931
 penneman, jessica, 1193, 1243
 Pentecouteau, Hugues, 1026
 PEREIRA, Irène, 898
 Perez, Jean Michel, 1110
 Perocco, Fabio, 259
 Perrault, Bruno, 933
 Perrenoud, Manuel, 936
 Persoons, Véronique, 352, 938
 Pesce, Sébastien, 940
 Petit, Lucie, 721
 Petit, Marie-Sophie, 553
 PHAM QUANG, Long, 900, 902
 Philippe Maubant, Lucie Roger, 942
 Piasecka, Malgorzata, 944
 Picholle, Eric, 131
 Picron, Céline, 947
 Pierre, Gégout, 950, 952
 Pigeon, Perrine, 954
 pimor, tristana, 1245
 Pinazo, Sophie, 957
 Pinot, Bénédicte, 116
 Pinte, Jean-Paul, 1173
 PIOT, Thierry, 905
 PIRES JORGE, José, 907
 Pirone, Filippo, 960
 Pivard-Boubakri, Evelyne, 962
 Planet, Cathy, 964, 1195
 Plantard, Pascal, 966
 Plateau, Nadine, 968
 Plenchette, Marcel, 970
 Poellhuber, Bruno, 216, 972
 Pondeville, Sophie, 1183
 Pons-Desoutter, Martine, 230
 Pont, Elena, 974
 Poplimont, Christine, 107
 Poriau, Stéphanie, 976
 Potvin, Pierre, 978
 POULIN, Chantal, 909
 Pouteau, Cécile, 980
 Priolet, Maryvonne, 983, 986
 Prokofieva, Victoria, 989
 Prot, Frédérique, 992

 Quijano Lopez, Lucia, 1186

 Rössli, Céline, 1050
 RÉMERY, Vanessa, 902, 1047

RACHED, Elie, 998
 Rached, Elie, 1013
 Ramage, Marie-Joëlle, 819
 Ramel, Serge, 1016
 ramsamy prat, padma, 1247
 Rasmi, Tijani, 216, 587
 RAVESTEIN, Jean, 558
 reniaud, christophe, 1249
 Revaz, Sonia, 83
 Revilla, Juan Carlos, 688
 Reyes, José, 582
 Richard-Bossez, Ariane, 859, 1018
 riedel, marc, 1249
 Rinaudo, Jean-Luc, 1020
 Riondet, Xavier, 952
 ROBBES, Bruno, 399, 999, 1228
 Robert, Frédéric, 1085
 Robin, Françoise, 1022
 Robin, Pierrine, 1024
 Roby, Catherine, 1026
 Rodriguez-Smith, Sabine, 1028, 1153
 Roger, Lucie, 815
 Roland, Emery, 1030
 Roland, Nicolas, 216, 1032, 1034
 Romainville, Anne-Sophie, 1036
 Romainville, Marc, 1183
 Ronveaux, Christophe, 1078
 Roquet, Pascal, 1038
 Rothenburger, Catherine, 1040
 ROUILLARD, Rozenn, 1001, 1003, 1005
 Roure, Cedric, 733, 1042, 1045
 Roure-Niubó, Jorgina, 145
 ROUSSEAU, Nadia, 435, 1007
 Roussel, Jean-François, 700
 ROY, France, 1009
 Roy, Normand, 216, 972
 RUFFIN-BECK, Catherine, 281
 RUPPIN, VIRGINIE, 1011

 SABRI, Soundoss, 1053
 Safourcade, Sandra, 1063
 Salamon, Anne-Julie, 1066
 Samson, Ghislain, 502
 Sancho Sora, Consuelo, 1068
 Sant'ovaia, Carlos, 223
 SANTIAGO, Anne-Valérie, 1055
 SANTY, Anne-Françoise, 94, 138
 Sauvaire, Marion, 1070
 Savournin, Florence, 609
 Schillings, Patricia, 1073, 1075, 1147
 Schneuwly, Bernard, 1078
 serina-karsky, fabienne, 1251

 SIMONIAN, Stéphane, 1057
 Smith, Jonathan, 1080
 Snauwaert, Philippe, 947
 SOGNOS, Sylvie, 1059
 Solaux, Georges, 188
 Solomon Tsehay, Rachel, 1083
 Sommeillier, Raoul, 1085
 Sompayrac, Laurie, 1088, 1090, 1195
 Souplet, Catherine, 1092
 spach, michel, 1254, 1256
 STENGER, Zoé, 1061
 Steyaert, Patrick, 1094
 SUAU, Géraldine, 1110
 Suau, Géraldine, 1096
 Sylla, Massouma, 1098

 TALLET, Christine, 458
 Tambone, Jeanette, 1110
 Tavignot, Patricia, 1113
 Tay, Dzifanu, 1115
 Temperman, Gaëtan, 156, 349, 352
 TETREAULT, Karen, 316
 Thémines, Jean-François, 1120, 1122, 1124
 THEPAUT, ANTOINE, 1100
 THOMAZET, SERGE, 52
 Thomazet, Serge, 484
 Thorel-Hallez, Sabine, 1117
 TIECHE CHRISTINAT, Chantal, 1102
 Tilman, Aline, 1073
 toqueville, Mélanie, 1207
 Torterat, Frédéric, 1126
 Tremblay, Philippe, 1128, 1130
 Tribby, Discutant Emmanuel, 1203
 Trifanescu, Letitia, 1132, 1134
 Triquet, Eric, 923
 Turlais, Amélie, 1136, 1138
 TUTIAUX-GUILLON, Nicole, 1104, 1106, 1108

 Ulma, Dominique, 1140
 Unterschuetz, Joanna, 289

 Valdes, Colette, 933
 Van Nieuwenhoven, Catherine, 569, 789, 1147, 1150
 van Zanten, Agnès, 886
 VANDELLE, Hélène, 1142
 Vanhoof, Wim, 748
 Vantourout, Marc, 1153, 1155
 Vaquero, Eduard, 598
 Vaquero, Stéphane, 859, 1157
 Veillard, Laurent, 1159
 Velay, Jean-Luc, 989

Verger, Antoni, 1161
 VERGNON, Marie, 890
 Verloot, Manon, 1189
 Verpoorten, Dominique, 1233
 Vialle, Franck, 1163
 Viallet, Fabienne, 911
 VIANIN, Pierre, 435, 1145
 Vicherat, Béatrice, 1165
 vierset, viviane, 1259, 1261
 Vifquin, Jean-Marc, 1066
 Vilatte, Jean-Christophe, 1168, 1170
 Villemontix, François, 1254
 Villeneuve, Stéphane, 422, 539, 1173
 Vincent, François, 695
 vincent, hubert, 1263
 Vivian, Robin, 113, 422
 Vlassis, Joëlle, 370
 Volker, Bank, 1175
 Voulgre, Emmanuelle, 863

 Walder, Anne Mai, 1181
 WALLENHORST, NATHANAEL, 1176
 WANEGUE, MICKAEL, 1178
 Wathelet, Valérie, 1183
 WILLEMS, Tatiana, 138
 wittorski, richard, 1265
 Wolfs, José-Luis, 817, 1186, 1189
 Wottorski, Richard, 1201
 Wyns, Marielle, 1191, 1193, 1243

 Yapi, Basile, 1195, 1198

 Zaouani-Denoux, Souâd, 1201, 1203
 ZAOUCHE GAUDRON, Chantal, 894
 Zghibi, Makram, 568
 Zhang, Dan, 1205
 ZIANGA, Christelle, 1200
 Zuanon, Eveline, 677

Comités

L'organisation de l'AREF 2016 est soutenue par un comité de pilotage, un comité d'organisation et un comité scientifique :

Le comité de pilotage et de lecture

Il comprend des représentants des institutions organisatrices et des 3 associations francophones de chercheurs en éducation, ABC-Educ (Association Belge des Chercheurs en Education), AECSE (Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation) et SSRE (Société Suisse pour la Recherche en Éducation).

Najat Bounafaa	Association belge francophone des chercheurs en éducation (ABC-Educ)
Marc Degand	Haute Ecole Louvain en Hainaut (HELHA)
Bernard Delvaux	Université Catholique de Louvain (UCL)
Marc Demeuse	Université de Mons (UMONS)
Pascal Detrooz	Association belge francophone des chercheurs en éducation (ABC-Educ)
Nassira Hedjerassi	l'Association des Enseignants Chercheurs en Sciences de l'Education (AECSE)
Fassa Farinaz	Société Suisse pour la Recherche en Éducation (SSRE)
Antonio Iannacone	Société Suisse pour la Recherche en Éducation (SSRE)
Francisco Marquez	Société Suisse pour la Recherche en Éducation (SSRE)
Alain Müller	Société Suisse pour la Recherche en Éducation (SSRE)
Nicolas Roland	Association belge francophone des chercheurs en éducation (ABC-Educ)
Pascal Roquet	l'Association des Enseignants Chercheurs en Sciences de l'Education (AECSE)

Le comité d'organisation

Il est constitué de représentants actifs des 3 institutions organisatrices (parmi lesquels des membres d'ABC-Educ).

Bernard Delvaux (Président)	Université Catholique de Louvain (UCL)
Sandrine Decamps	Haute Ecole Louvain en Hainaut (HELHA)
Marc Degand	Haute Ecole Louvain en Hainaut (HELHA)
Marc Demeuse	Université de Mons (UMONS)
Nathanaël Friant	Université de Mons (UMONS)
Martine Gerard	Haute Ecole Louvain en Hainaut (HELHA)
Isabelle Legrain	Université Catholique de Louvain (UCL)
Stéphanie Lorent	Université Catholique de Louvain (UCL)
Michel Saey	Haute Ecole Louvain en Hainaut (HELHA)
Anne Senecal	Université de Mons (UMONS)
Sabine Soetewey	Université de Mons (UMONS)
Benoît Vanschoebeek	Université de Mons (UMONS)

Les lecteurs

Ont participé à l'évaluation des communications :

Abernot Yvan	Dupriez Vincent	Paivandi Saeed
Aeby Daghé Sandrine	Duroisin Natacha	Pasquier Gaël
Aubert Angeline	Dutercq Yves	Piret Anne
Bachy Sylviane	Espinassy Laurence	Poizat Germain
Baillet Dorothée	Etienne Richard	Pondeville Sophie
Balslev Kristine	Fagnant Annick	Postiaux Nadine
Bautier Elisabeth	Fassa Farinaz	Progin Laetitia
Beillet Marie	Faulx Daniel	Remery Vanessa
Bocquillon Marie	Fenouillet Fabien	Rickenmann Rene
Bounafaa Najat	Ferrara Mélanie	Robbes Bruno
Braun Alain	Fouquet-Chauprade	Robin Françoise
Brogniet Jean-Michel	Barbara	Roland Nicolas
Broussal Dominique	Fourdrignier Marc	Ronveaux Christophe
Canzittu Damien	Frétné Cédric	Roquet Pascal
Carvajal Sanchez	Friant Nathanaël	Rouillard Rozenn
Fernando	Gauthier Jacques-Antoine	Sandrine Decamps
Cattonar Branka	Gianettoni Lavinia	Schillings Patricia
Chabanne Jean-Charles	Giuliani Frederique	Soetewey Sabine
Changkakoti Nilima	Goudeaux Annie	Strebelle Albert
Collet Isabelle	Gremion Myriam	Temperman Gaëtan
Coppé Sylvie	Grivet Bonzon Catherine	Thievenaz Joris
Couchot-Schiex Sigolène	Gutierrez Laurent	Thuilier Odile
Damar Marie-Eve	Hedjerassi Nassira	Tièche Christinat Chantal
Dayer Caroline	Hétier Renaud	Tremblay Philippe
De Lièvre Bruno	Huet Kathy	Uyttebrouck Eric
Degand Marc	Kalali Faouzia	Van De Poël Jean-
Dejemeppe Xavier	Lebeaume Joël	François
Delcroix Geoffrey	Leduc Laurent	Van Nieuwenhoven
Delens Cécile	Lenzen Benoît	Catherine
Delhaye Coralie	Lespagnard Bernadette	Verpoorten Dominique
Delvaux Bernard	Ligozat Florence	Veuthey Carole
Demeuse Marc	Loquet Monique	Vifquin Jean-Marc
Demonty Isabelle	Lussi Borer Valérie	Watthez Christian
Denecheau Benjamin	Mangez Eric	Weiss Laura
Depover Christian	Mélot Lionel	Zuanon Eveline
Derobertmasure Antoine	Moncarey Coryse	
Detroz Pascal	Mottier Lopez Lucie	
Dolz Joaquim	Muller Alain	
Dorison Catherine	Netto Stéphanie	
Dumay Xavier	Orange Christian	

AREF MONS 2016

Actualité de la Recherche
en Éducation et en Formation

Du 4 au 7 juillet 2016
www.aref2016.be

HELHa
Haute École Louvain en Hainaut

UCL
Université
catholique
de Louvain

UMONS
Université de Mons

ABC Educ

A.C.S.E.

SSRE SGBF
Société suisse pour la recherche en éducation
Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
Società svizzera di ricerca in educazione

F3
FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES

fnrs
LA LIBERTÉ DE CHERCHER

UBICAST

IP **IMAGE UP**
HELPED FOR AUDIO-VISUAL PROJECTS