

L'école
primaire
21^e
siècle
au
du 12 au 14 octobre 2021

sites de :
• Les Chênes - CY Cergy Paris Université
• Cergy Hirsch, EAD, Antony, Evry, Gennevilliers,
Saint-Germain en Laye - INSPE-académie de Versailles
• Institut Polytechnique Saint-Louis - Cergy



L'école primaire au 21^e siècle

Savoirs scolaires

Recueil des résumés de l'axe 1

Table des matières

Savoirs scolaires	4
Langue et socialisation : des implications concrètes pour l'enseignement, Naraina De Melo Martins Kuyumjian	5
L'école primaire comme invention en cours : un exemple en éducation artistique, Sylvain Fabre	7
L'enseignement et l'évaluation de l'oral en milieu plurilingue et pluriethnique : résultats d'une recherche collaborative, Christian Dumais [et al.]	9
De l'appropriation des prescriptions aux savoirs scolaires : le cas des Arts Plastiques dans l'activité enseignante., Caroline Melis	11
Réécriture à l'école primaire en France et en Italie : remaniements spontanés ou induits par l'enseignant, Sara Mazziotti	13
La dyade " guide pédagogique " / enseignant : des effets différenciateurs, Céline Camusson	15
Contribution de l'acculturation scientifique des jeunes enfants à l'éducation à l'environnement et au développement durable (EDD). Conceptions initiales d'enfants de cinq ans dans un contexte de pratiques familiales de compostage., Valérie Marchal-Gaillard [et al.]	17
L'enseignement-apprentissage de la langue en milieu scolaire - Décrire, Comprendre et Expliquer les pratiques efficaces pour enseigner la langue, Patrice Gourdet [et al.]	20
La lecture rapprochée comme dispositif mis en œuvre au début du cycle 2, Lucile Berthod	33
Rapport à la norme sociale orthographique des enseignants de l'école primaire et style pédagogique, Catherine Combaz-Champlaine	35

Défis scientifiques 92 : Une vision de la démarche d'investigation par des professeurs des écoles., Clément Maisch [et al.]	37
Classe flexible et organisation en centres au service des savoirs : analyse didactique a posteriori d'une expérimentation en classe de CM2., Vanessa Desvages-Vasselin	40
Concevoir un programme de formation des professeurs des écoles pour enseigner les mathématiques au 21ème siècle, Claire Guille-Biel Winder [et al.]	42
Quelle référence à la notion de discipline scolaire à l'école maternelle. L'épistémologie pratique du professeur et des élèves au cours de l'enseignement du domaine " agir s'exprimer comprendre à travers l'activité physique ", Antoine Thepaut	44
L'espace scolaire dans tous ses états. Pratiques spatiales, dispositifs d'enseignement et modalités d'apprentissage dans le premier degré, Guilhem Labinal [et al.]	46
Que lisent les élèves de CP à l'école ?, Caroline Viriot-Goedel [et al.]	58
Le débat en débats : quels apprentissages à l'école primaire du 21e siècle ?, Bettina Berton [et al.]	60
Phil2éc : une recherche collaborative dans le cadre d'un LéA. Premiers éléments pour une didactique de l'écriture philosophique au cycle 3, Olivier Blond-Rzewuski	69
Savoirs et supports pédagogiques de la maternelle à l'élémentaire: entre didactique et sociologie, Marie-Noëlle Dabestani [et al.]	71
L'enseignement-apprentissage des prépositions au cycle 3 : questions de conceptualisation chez les enseignants et les élèves, Estelle Jouili	83
Analyse de pratiques courantes et conception de dispositifs pour un enseignement grammatical innovant, Véronique Marmy Cusin [et al.]	86
Résoudre des problèmes à l'école. Résoudre des problèmes à l'école : comment font les élèves ? Qu'apprennent-ils ?, Cécile Allard [et al.]	89
Symposium – Sur la transparence de certains savoirs scolaires en arithmétique, Christine Chambris [et al.]	100
L'Enseignement de la morale laïque à l'école primaire : continuités et/ou ruptures des enjeux sociopolitiques et des pratiques pédagogiques, Gilles Combaz [et al.] .	107
Enseigner la géométrie dans l'espace à l'école primaire : conceptions et pratiques d'enseignants francophones, Romain Beauset [et al.]	115
Actualité de la pensée de Frédéric François pour l'École, Catherine Bore [et al.] .	117

Comment la géométrie est-elle enseignée en primaire ? Etude comparative entre des enseignants belges et français., Mélanie Seha [et al.]	119
Enseigner l'histoire de la colonisation : Une question socialement vive pour l'école élémentaire du début du XXIe siècle ?, Benoit Falaize	121
Symposium : Regards croisés sur la spécialité des enseignants de l'école maternelle, Frédéric Charles [et al.]	123
La littérature à l'école au XXIe siècle : histoire d'une discipline éphémère, Brigitte Louichon	129
Dynamique des intentions de l'enseignant de la préparation à la mise en œuvre d'une séance de sciences au cycle 2, Muriel Blat [et al.]	131
Les savoirs scolaires requis pour apprendre à l'école maternelle : sont-ils vraiment visibles dans l'école du XXIème siècle ?, Gabriel Kappeler [et al.]	133
Étudier les pratiques d'évaluation d'enseignant-es de primaire à partir de concepts issus de différents champs scientifiques, Nathalie Sayac [et al.]	145
La lecture en CP pendant le confinement : quelle visibilité pour les enjeux d'apprentissage ?, Belinda Lavieu [et al.]	152
Ecriture et étude de la langue à l'école primaire : quelles articulations ?, Claudine Garcia-Debanç [et al.]	154
Les marqueurs discursifs dans les gestes langagiers de l'enseignant, Malika Kahaoui [et al.]	160
Enseigner la géographie à l'école primaire, Alain Pache [et al.]	162
Émergence de corpus transfictionnels à l'école : quelles approches adopter pour un enseignement du récit multimédiatique ?, Sonia Castagnet-Caignec	175
Les enjeux formatifs d'une recherche-action pour améliorer la scolarisation et l'orientation des élèves en situation de grande pauvreté, Vincent Gevrey	177
Le théâtre à l'école, entre prescriptions, recherches et formation : apports, difficultés, questions, Isabelle De Peretti	179
Liste des participants	180
Liste des auteurs	181

Langue et socialisation : des implications concrètes pour l'enseignement

Naraina De Melo Martins Kuyumjian * ¹

¹ LHUMAIN – Université Paul-Valéry - Montpellier 3 – France

Cette communication s'inscrit dans le sillage des recherches en sciences humaines qui s'intéressent au lien entre langue et socialisation. La problématique traitée met à contribution différents domaines de connaissances tel que la linguistique et la sociologie. Notre objectif consiste à mettre en évidence l'éducation interculturelle comme un moyen d'action pédagogique qui favorise un *ethos* démocratique. Les effets positifs de la prise en compte des aspects liés à la construction identitaire des enfants ont été observés sur leur développement linguistique, notamment en amplifiant la dynamique de diffusion des connaissances entre pairs.

L'ethnographie qui est à l'origine de cette communication a été menée auprès d'enfants de grande section de maternelle dans une école située en zone d'éducation prioritaire dans le sud de la France. Dans cette étude la diversité et la variation sont des notions clés dans la mesure où, dans la pratique, rien n'est homogénéité. Que ce soit par rapport au genre, aux ressources linguistiques et culturelles, aux expériences et vécus, à la structure familiale, à la situation socio-économique, etc., tout est hétérogénéité et la catégorisation, une construction institutionnalisée et scientifique artificielle.

Méthodologiquement nous avons utilisé trois méthodes de collecte et d'analyse des données complémentaires. Premièrement, les pratiques discursives, l'utilisation de la langue dans l'espace physique scolaire et la caractérisation des pratiques pédagogiques nourrissent l'axe dédié à la langue en tant que pratique sociale. Nous avons pu dégager les représentations liées à l'école maternelle et à l'apprentissage de la langue orale qui sont reproduits par les différents acteurs présents dans le contexte scolaire.

En deuxième lieu, des moments d'échange avec chaque enfant participant à la recherche ont été transcrits sur le logiciel d'analyse automatique de la langue CLAN, pour une analyse structurée de la langue. L'évolution du développement de la langue de scolarisation a pu être analysée à partir non d'un idéal de langue mais à partir des productions concrètes et ont été exploités dans une perspective individuelle et holistique.

En troisième lieu, des enregistrements vidéo des moments de jeu libre ont été traités avec le logiciel d'analyse des réseaux sociaux SocNetV, pour une analyse du positionnement social de chaque enfant dans le réseau social de la classe. Nous avons pu appliquer des indexeurs de centralité sur les graphes ce qui nous a permis d'identifier les enfants les plus centraux dans le réseaux de la classe en ce qui concerne :

- l'enfant qui possède le plus de liens avec les autres enfants de la classe :

*Intervenant

- l'enfant qui accède le plus facilement tous les autres enfants de la classe et ;
- l'enfant qui agit comme intermédiaire pour les autres enfants de la classe, en d'autres mots, qui est susceptible de contrôler le flux d'information.

Nous mettons ainsi en relation la dynamique des interactions entre les enfants de la classe avec le développement de la langue de scolarisation. Des implications concrètes pour l'enseignant pourront en être dégagées. C'est justement cette applicabilité qui permet d'inscrire cette étude dans le domaine de la didactique définie comme la science qui se consacre à l'étude des méthodes, des approches et des postures pour mieux transmettre, diffuser et donner l'accès aux connaissances. Parmi nos conclusions nous soulignons d'une part l'importance de considérer l'individu dans sa complexité et de créer un espace de parole pour parler de soi. La fragmentation des réalités plurielles des enfants a été dans notre travail identifiée comme un problème dans la construction de cohérence et de sens. D'autre part la place centrale du jeu et des interactions entre les enfants pour négocier sa place dans le réseau social de la classe et harmoniser les connaissances acquises.

Mots-Clés: Langue et socialisation, éducation interculturelle, ethos démocratique, Analyse automatique de la langue, Social Network Analysis

L'école primaire comme invention en cours : un exemple en éducation artistique

Sylvain Fabre * 1,2

¹ inspe – Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne -UPEC – France

² ESCOL – INSPE Créteil, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne (UPEC) – France

Mots-clés : histoire, invention, éducation artistique, jeu didactique.

La communication voudrait interroger les évolutions récentes de l'école primaire en tant qu'une invention en cours.

Considérer l'école primaire au XXI^e siècle suppose en effet de prendre acte de ses évolutions récentes et des tensions que ces évolutions suscitent : par exemple, entre apprentissages fondamentaux, centrée sur le lire – écrire – compter et ambition éducative pour une scolarité longue. Ou entre ambition d'une culture littéracée savante et ouverture à un public populaire souvent étranger à cette culture. Entre injonction ministérielle à un recentrement sur les fondamentaux et multiplicité des innovations pédagogiques locales, entre persistance de la forme scolaire et changement des contextes sociaux et technologiques, l'école primaire cherche son modèle.

Nous nous proposons d'éclairer ces évolutions à partir du schéma de l'invention proposé par G. Simondon. Selon le philosophe, trois phases se succèdent dans toute invention : syncrétisme, qui unifie les éléments ; " analyse par séparation des fonctions et des structures " ; " synthèse par combinaison fonctionnelle des structures " (Simondon, 2018, p. 160). Les évolutions historiques de l'école primaire pourraient être éclairées de cette approche, en la considérant comme une invention en cours, recherche visant à éduquer l'ensemble d'une génération et à la préparer à un monde en mouvement.

Cette perspective ouvre un regard sur l'histoire : après une période syncrétique marquée par une forme scolaire stabilisée articulant des savoirs, des valeurs et des pratiques, nous pourrions assister à un temps analytique où la recherche fait émerger des concepts pouvant avoir valeur explicative. Le recours contemporain à la psychologie cognitive pourrait s'interpréter comme exprimant l'espoir de parvenir à saisir les éléments premiers de l'activité psychique. Ce temps analytique conduit à des pratiques d'enseignement comme l'instruction programmée ou le guidage systématique dans les méthodes de lecture. Mais il pose la question de la mise en œuvre des résultats obtenus dans le cadre écologique de la classe, pour des publics diversifiés. S'amorcerait alors la recherche d'un moment synthétique qui permettrait que les résultats de la recherche soient liés – en considérant par exemple les apports des différentes psychologies et sociologies.

On cherchera à repérer de telles inventions synthétiques : la didactique des domaines d'expérience (Boero et Douek) articule par exemple l'identification des savoirs en mathématiques avec la compréhension de l'expérience extrascolaire de l'élève. Elle propose un parcours qui prend en compte

*Intervenant

les différentes dimensions de l'élève et lui permet d'entrer dans un processus éducatif. Nous avons transposé ces travaux dans le champ de l'éducation artistique pour en montrer l'intérêt. Notre communication se centrera néanmoins sur la notion de " jeu didactique " proposée par Sensevy et *all.* Cette approche concilie en effet une analyse des savoirs à partir de la mise en évidence des règles définitoires des jeux avec des propositions d'action en contexte.

Nous illustrerons un tel moment synthétique de l'invention en sciences de l'éducation par la présentation d'une recherche collaborative menée avec le Centre National de la Danse. À partir des pratiques installées et considérées comme décevantes par les médiateurs mêmes du Centre, un temps analytique a permis de faire émerger des objets précis de travail avant que ne soient élaborés des " jeux " combinant ces différents axes dans des pratiques porteuses de progrès pour les élèves. Le corpus d'analyse porte sur les différents aspects de l'intervention : observations des classes de type ethnographique donnant lieu à un journal d'enquête que complètent certains enregistrements vidéo des ateliers (40h) ; entretiens avec les intervenants. La réflexion suscitée par l'implication dans le projet et les propositions d'action qui en ont résulté sont considérés comme caractéristiques d'une recherche en sciences de l'éducation pour le 21^e siècle. Les apports peuvent se comprendre comme accès à un moment synthétique de la recherche par l'articulation entre analyse des savoirs, compréhension des traditions professionnelles et prise en compte des élèves.

Bibliographie

BOERO P. & DOUEK N. (2008). La didactique des domaines d'expérience. *Carrefours de l'éducation*, 2 n° 26, (99-114).

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

SIMONDON G. (2018). *La résolution des problèmes*. Paris : PUF.

Mots-Clés: histoire, invention, éducation artistique, jeu didactique

L'enseignement et l'évaluation de l'oral en milieu plurilingue et pluriethnique : résultats d'une recherche collaborative

Christian Dumais * ^{1,2,3,4}, Emmanuelle Soucy * † ^{5,6}

¹ Équipe de recherche en littératie et inclusion (ÉRLI) – Canada

² Université du Québec à Trois-Rivières – 3351, boulevard des Forges, Trois-Rivières (Québec)
CANADA G8Z 4M3, Canada

³ Laboratoire universitaire de recherche et de formation en didactique du français (LUDIF) – Canada

⁴ Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) –
Canada

⁵ Laboratoire universitaire de recherche et de formation en didactique du français (LUDIF) – Canada

⁶ Université du Québec à Trois-Rivières – 3351, boulevard des Forges, Trois-Rivières (Québec)
CANADA G8Z 4M3, Canada

Dans la francophonie, au cours des dernières décennies, les recherches en didactique du français ont permis l'émergence d'une didactique de l'oral. Ces travaux, qui reconnaissent l'oral comme un objet d'enseignement et d'apprentissage (Dolz et Schneuwly, 1998), ont également permis de dégager des approches didactiques de l'oral (cadres théoriques) : entre autres l'oral par les genres, l'oral intégré et l'oral pragmatique (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanç, 2019; Dupont et Grandaty, 2016; Maurer, 2001). En s'appuyant sur ces approches didactiques, des chercheurs se sont particulièrement intéressés à l'enseignement et à l'évaluation de l'oral en contexte majoritairement francophone. Peu d'entre eux ont mené des recherches en milieu plurilingue et pluriethnique, une réalité pourtant de plus en plus présente à travers la francophonie dans les écoles primaires. Étant donné cette situation, nous avons voulu savoir comment des enseignantes de la première à la sixième année du primaire (élèves de 6 à 12 ans), en milieu plurilingue et pluriethnique au Québec, font pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement en français de leurs élèves à partir des travaux existant en didactique de l'oral. Pour y arriver, nous avons mené une recherche collaborative (Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier et Couture, 2001) pendant trois ans afin de mieux comprendre de l'intérieur les cadres théoriques (approches didactiques) mobilisés par les enseignantes en milieu plurilingue et pluriethnique. Cela a permis de rendre compte des aménagements et des transformations rendus nécessaires lorsque les travaux en didactique de l'oral, principalement réalisés en contexte majoritairement francophone, sont mis en pratique en milieu plurilingue et pluriethnique. À travers des rencontres régulières entre chercheurs et praticiens, la pratique de ces derniers est devenue objet d'exploration, ce qui a permis la coconstruction d'un savoir nouveau s'appuyant sur un cadre théorique déjà bien établi en didactique de l'oral. Les données de recherches qui ont été analysées proviennent de plusieurs méthodes et outils de collecte de données. Au début et à la fin de la recherche, un questionnaire a été complété par les enseignantes pour connaître leurs perceptions en lien avec l'oral et les connaissances qu'elles ont de ce dernier. À trois moments au cours de

*Intervenant

†Auteur correspondant: emmanuelle.soucy@uqtr.ca

la recherche (à la fin de l'année 1, de l'année 2 et de l'année 3), des entretiens semi-dirigés ont été menés avec les enseignantes, ce qui a permis, entre autres, de connaître l'ajustement de leurs pratiques d'enseignement et les besoins concernant l'oral au fur et à mesure de la recherche. De plus, les chercheurs et les enseignantes ont fait usage d'un journal de bord qui était utilisé lors des rencontres de groupe. Ces dernières ont toutes été enregistrées et retranscrites afin de garder des traces des échanges. Certains travaux et enregistrements vidéo d'élèves ont été collectés et analysés. Précisons que c'est essentiellement l'analyse de contenu qui a été utilisée pour l'analyse des données (Bardin, 2007). Cette communication présentera les résultats de cette recherche en portant une attention particulière à l'explication de l'action enseignante telle qu'elle s'est manifestée au cours de la recherche, et ce, à partir de l'analyse des données collectées par les divers outils et moyens de recherche utilisés. Les cadres théoriques mobilisés et la justification de ces cadres seront aussi présentés en plus des aménagements et des transformations rendus nécessaires en contexte plurilingue et pluriethnique (ajustement et élaboration de documents de référence, outils d'évaluation, démarches d'enseignement, etc.) pour développer la compétence à communiquer oralement en français des élèves du primaire. Pour terminer, il sera question de la transposition en contexte majoritairement francophone des résultats obtenus.

Références :

Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus P., Poirier L. et 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*, 27(1), 33- 64.

Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.

Dupont, P. et Grandaty, M. (2016). De la dichotomie oral enseigné – oral pour apprendre à la dialectique oral travaillé – oral enseigné. *Repères*, 54, 7-16.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première* (2e édition). Bruxelles : De Boeck.

Mots-Clés: oral, compétence à communiquer oralement, recherche collaborative, pratique enseignante, milieu plurilingue et pluriethnique

De l'appropriation des prescriptions aux savoirs scolaires : le cas des Arts Plastiques dans l'activité enseignante.

Caroline Melis * ¹

¹ ECP-Lyon2 – Université lyon 2 Triangle – France

Notre communication s'inscrit dans l'axe 1 concernant les savoirs scolaires. Notre travail de thèse interroge le développement de l'activité des enseignants polyvalents dans le cadre spécifique de l'enseignement des Arts Plastiques (AP) en primaire dans un réseau d'éducation prioritaire (REP). Nous cherchons à comprendre comment se manifeste l'appropriation des programmes d'enseignement (*MEN, B.O. spécial no 10*, 2015) dans l'activité enseignante. Cela nous semble important spécifiquement dans le cadre du cycle 3 où ces programmes sont partagées dans l'inter-degré. Les professeurs des écoles (PE) sont amenés à s'approprier des prescriptions multiples, d'ordre disciplinaires et organisationnelles. En questionnant les relations agissantes à l'intérieur d'un réseau et influant sur l'appropriations des prescriptions, nous interrogeons ici la façon dont les acteurs construisent des situations de transmission des savoirs scolaires alors que ces derniers ne font pas partie du bagage épistémique de la plupart d'entre eux.

Notre entrée théorique est double : celle de l'analyse ergonomique de l'activité enseignante (Amigues, 2009; Clot, 2006) et celle de la didactique des AP (Espinassy, 2006; Gaillot, 1997). Nous abordons les savoirs scolaires comme le résultat de la " transformation continue, des objets de savoir en objets effectivement enseignés à l'intérieur du système didactique " (Schubauer-Leoni & Dolz, 2004, p. 157). Ces objets de savoir sont à disposition des enseignants principalement par l'intermédiaire des prescriptions officielles, les ressources pédagogiques étant limitées en AP. Nous proposons de questionner les conditions de l'appropriation des prescriptions ainsi que celle des savoirs savants. Ces-derniers avant de devenir des savoirs à enseigner (Chevallard, 1985) font l'objet d'une transposition didactique. Cette partie de notre réflexion est abordée au regard du concept primaire selon Vygotski (Vygotski, 1934), du rapport au savoir (Charlot, 1999) mais aussi de l'aspect dialogique présent dans les prescriptions (Saussez, 2010; Schneuwly & Dolz, 1997)..

Notre étude se déploie sur deux terrains éloignés géographiquement mais partageant des spécificités organisationnelles (réseau REP). Nos observations correspondent à une fréquentation des terrains d'une part dans le cadre d'une action recherche et d'autre part d'une action formation. Nos données ont été recueillies sous la forme d'entretiens et d'autoconfrontations simples (Clot & Faïta, 2000). Celles issues des échanges avec des acteurs présentant des spécificités relatives à leur formation (initiale et continue) en éducation artistique sont présentées ici. Notre analyse montre les manifestations de transferts, de rapport au savoir et d'appropriation des prescriptions relatifs aux savoirs à enseigner. En prenant appui sur une méthodologie par théorisation ancrée (ATA), nous montrerons que plusieurs modes d'appropriations peuvent se développer. Ces-derniers sont

*Intervenant

dépendants de facteurs comme le recours à des ressources extérieures pour développer ses capacités ou pallier un manque de connaissances mais aussi du rapport intra-personnel avec la discipline.

Cette approche qualitative permet d'analyser les choix, les compromis opératoires, les dilemmes qui caractérisent le développement de l'activité des acteurs pour transmettre des savoirs à enseigner dans le cadre d'un enseignement d'AP en cycle 3. Si l'ingénium est une caractéristique du travail enseignant (Schubauer-Leoni & Dolz, 2004, p. 159), comment celui-ci se manifeste-t-il chez un enseignant polyvalent ?

Charlot, B. (1999). *Du rapport au savoir, Éléments pour une théorie* (Anthropos).

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné* (2. éd). La Pensée Sauvage.

Clot, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/>

Espinassy, L. (2006). *Analyse Ergonomique De L'activité Des Professeurs D'arts Plastiques Au Collège: Les "Sous-Entendus" Du Métier*. (Phdthesis, Université de Provence - Aix-Marseille I). <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00569271>

Schneuwly, B., & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15(1), 27-40. <https://doi.org/10.3406/reper.1997.2209>

Mots-Clés: Prescriptions, savoirs scolaires, Arts Plastiques, inter degré, polyvalence

Réécriture à l'école primaire en France et en Italie : remaniements spontanés ou induits par l'enseignant

Sara Mazziotti * ¹

¹ CLESTHIA – Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III : EA7345 – France

Réécrire, réviser, reformuler : le passage d'un premier à un deuxième jet peut impliquer l'application simultanée de ces trois activités ou en revanche n'en prévoir aucune. Si nous jouons sur la polysémie de " réécrire ", il est possible par exemple de recopier le texte et l'écrire une deuxième fois sans apporter de modifications, sans véritablement le réécrire, dans le sens de le faire varier, de le remanier. Cependant, en contexte scolaire, la production d'un deuxième écrit est souvent liée à des attentes pédagogiques spécifiques, dans l'objectif de faire évoluer le texte vers une version de meilleure qualité (Bessonnat, 2000). L'élève doit alors prêter attention aux dysfonctionnements orthographiques, aux erreurs de langue et à d'autres aspects plus difficiles à traiter comme la structure du texte, l'enchaînement des idées ou la cohérence, qui impliquent un remaniement plus profond du texte.

La révision et la réécriture, très peu évoquées au sein des Programmes français de 2018 du cycle 2 et très liées à l'étude de la langue, sont plus présentes en revanche dans les Programmes du cycle 3. La réécriture en particulier est vue en tant que " retour sur le texte produit " (Fayol & Gombert, 1987) et est associée à l'emploi de brouillons et à la rédaction de plusieurs versions qui font ainsi évoluer le texte. Cependant, plusieurs recherches menées en contexte italien sur les écrits scolaires révèlent que l'élève semble se lancer le plus souvent dans une " transcription dans laquelle on soigne majoritairement la calligraphie, l'ordre et la mise en page " (Bertocchi, 1989).

Dans le cadre d'une analyse comparative d'écrits scolaires français et italiens de CE2 et de CM2, nous nous sommes intéressée alors aux différents choix d'élèves en matière de passage d'un premier à un deuxième jet, lorsque le système linguistique de référence est différent. À partir d'une consigne unique, " Que feras-tu quand tu seras adulte ? Raconte une de tes journées ", nous avons d'abord demandé aux élèves de rédiger un premier texte et ensuite, à distance d'une semaine environ, de proposer un deuxième jet, tout en disposant du premier, corrigé par leur enseignant, lors de la rédaction. Aucune mise en commun n'était prévue, donc les élèves se sont basés uniquement sur les interventions apportées par l'enseignant et sur leur propre idée de " texte meilleur " : certains ont en effet rédigé un texte *ex novo*, d'autres ont procédé à un toilettage orthographique et d'autres encore à des remaniements plus consistants, au niveau du constituant ou de la phrase. L'imposition d'un protocole de recueil unique avait l'objectif d'homogénéiser un corpus à la base déjà influencé par l'hétérogénéité des pratiques d'enseignement et de correction propres aux deux contextes didactiques et linguistiques, mais aussi à l'individualité de chaque enseignant.

*Intervenant

Pour l'analyse des textes et la comparaison des deux versions, nous avons d'abord transcrit le corpus selon le protocole de transcription du groupe de recherche EcriScol (Doquet & Fleury, Paris 3) et ensuite fait appel à de scripts informatiques d'extraction et de calcul des opérations d'écriture. Comment les élèves ont-ils interprété la consigne d'amélioration du texte et quels sont les traits qui caractérisent le " texte idéal " chez l'enseignant également ? Dans un premier temps, nous mettrons en avant les trois cas de figure observés (abandon du premier jet, mise au net et remaniement plus consistant du texte) et leur récurrence en France et en Italie. Ensuite, nous mettrons en relation les aspects sur lesquels les enseignants disent se focaliser le plus lors de la correction de textes écrits et leurs pratiques effectives. La prise en compte des interventions apportées par les enseignants dans les premiers jets nous permettra en effet de constater l'impact de certains types d'interventions et de commentaires chez les élèves. Nous ferons référence en particulier aux commentaires qui portent sur le texte et sur l'expression, avec portée locale ou globale (Doquet & Pilorgé, 2020), souvent à l'origine de modifications plus importantes du texte.

Bibliographie

BERTOCCHI, D., "La bella e la brutta", *Italiano & Oltre*, n°2, 1989, 73-74

BESSONNAT, D., " Deux ou trois choses que je sais de la réécriture ", *Pratiques*, 2000, 105-106

FAYOL, M. & GOMBERT, J.E., " Le retour de l'auteur sur son texte : Bilan provisoire des recherches psycholinguistiques ", *Repères*, n° 73, 1987

DOQUET., C.. PILORGE. J.-L., " La langue et le discours en tension dans la correction des copies de français au collège ", *Repères*, 2020, n° 62

Mots-Clés: Ecriture scolaire, Génétique textuelle, Pratiques de correction

La dyade " guide pédagogique " / enseignant : des effets différenciateurs

Céline Camusson * 1

¹ Département de Sociologie, Université Paris VIII – Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis,
CIRCEFT ESCOL – France

En France, les enseignants peuvent choisir leurs supports depuis 1895. Avec l'introduction du numérique qui donne accès à une multitude de ressources (fichier, site EDUSCOL, CD-ROM, Clé-USB...), les professeurs se retrouvent face à une palette de choix de supports de plus en plus étendue (double page de manuel papier, de manuel numérique, fiche à imprimer, vidéo...). Avec un regard sociologique outillé de connaissances didactiques et psychologiques, nous nous demandons : quels supports et quels usages des supports accroissent ou réduisent les inégalités scolaires ? Une enquête par questionnaire dans laquelle plus de cinq cents enseignants de CM1-CM2 répondent à des questions autour des ressources et supports choisis (en histoire et en orthographe) permet de constater qu'une ressource émerge dans les classes : la nouvelle version du guide pédagogique. Cette ressource clé en main est, le plus souvent, un ouvrage qui comprend des supports de travail pour les élèves (des pages à photocopier et des projections), des connaissances sur le savoir enseigné et la description des séquences. Il s'agit d'un créneau du marché éditorial qui se développe de plus en plus et qui nous renseigne quant aux évolutions de la manière de faire classe.

Cette communication s'axera autour d'un de ces guides en histoire utilisés par nos répondants. Nous proposons de faire l'analyse sémiotique et langagière de quelques pages de cette ressource qui propose des supports peu complexes et qui, ainsi, pourrait favoriser l'apprentissage de tous les élèves (Bautier et al., 2012). Nous verrons par exemple que la projection permet d'épurer ce qui est mis sous les yeux des apprenants. Il y a notamment des options sur le document projeté afin de guider les élèves sur ce qui est à regarder (des zooms, des zones d'effacement/d'apparition). Les différents documents sont rendus visibles au fur et à mesure de l'avancée de la séance. L'élève n'est plus face à un support fortement " composite " dans lequel il se perd. Mais, en transposant ce que dit Dominique Bucheton sur les manuels aux supports, nous pouvons dire que " ce n'est pas l'usage ou non des manuels, leur qualité, leur lisibilité, leur nouveauté même, qui font leur efficacité, mais bien plus la qualité et la nature des interactions langagières orales et écrites qui les accompagnent " (1999, p. 42). Grâce à notre recueil de données qualitatives, à savoir l'observation de seize classes et les entretiens avec les enseignants, nous verrons qu'avec cette même ressource deux professeurs en REP peuvent cadrer (au sens de Bernstein, 2007) l'utilisation de supports différemment et créer des inégalités d'apprentissages (Bonnéry, 2015). En effet, le premier enseignant choisit de faire toute la séance à l'oral sans faire la phase de travail individuel à l'écrit alors que le deuxième suit les propositions du guide pédagogique. Les raisons sont multiples et méritent d'être interrogées mais le constat semble assez clair, les apprentissages des élèves sont différents dans ces deux classes. Il paraît donc nécessaire de prendre en compte les supports et les usages qui en sont faits. Une ressource ne fait pas tout et des ajustements ne

*Intervenant

sont pas toujours pertinents (même s'ils peuvent, parfois, l'être).

La dyade support/ enseignant est certainement la clé d'une école plus égalitaire, une dyade que nous décortiquons dans cette recherche puisque les enseignants ayant répondu au questionnaire ont joint leur support d'enseignement.

Bautier É., Crinon J., Delarue C. & Marin B. (2012), Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, n° 45 : 63-80.

Bernstein B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. Québec : Les Presses de l'université Laval.

Bonnéry S. (2015). (dir.) *Supports pédagogiques et inégalités scolaires. Études sociologiques*, Paris : La Dispute.

Bucheton D. (1999). Les manuels : un lien entre l'école, la famille, l'élève et les savoirs, in Plane S. (coord.), *Manuels et enseignement du français* (pp 41-50), Caen : CRDP de Basse Normandie.

Mots-Clés: supports, ressources, apprentissages différenciateurs, hétérogénéité sémiotique et langagière, cadrage.

Contribution de l'acculturation scientifique des jeunes enfants à l'éducation à l'environnement et au développement durable (EDD). Conceptions initiales d'enfants de cinq ans dans un contexte de pratiques familiales de compostage.

Valérie Marchal-Gaillard ^{*† 1,2}, Jean-Marie Boilevin ³, Patricia Marzin-Janvier ⁴, Agnès Leprince ⁴

¹ Centre de Recherche sur l'Éducation, les apprentissages et la didactique – Université de Brest, Université de Brest : EA3875 – 153 av St Malo. CS 54310. 35043 RENNES CEDEX, France

² ADEME – Agence de l'Environnement et de la Maîtrise de l'Energie - ADEME – 20 Avenue Grésillé. 49000 ANGERS, France

³ Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation de Bretagne (ESPE) – Université de Bretagne Occidentale [UBO] : EA3875, CREAD – 153 rue St Malo 35043 Rennes Cedex, France

⁴ Centre de Recherche sur l'Éducation, les apprentissages et la didactique – Université de Brest, Université de Rennes 2, Université de Rennes, Université de Brest : EA3875 – 153 av St Malo. CS 54310. 35043 RENNES CEDEX, France

Les enjeux environnementaux sont omniprésents dans notre société, et le terme " développement durable ", apparu dans le rapport Brundtland, est lu dans la plupart des médias (ONU, 1987). En 2019, la nouvelle phase de généralisation de l'EDD est publiée par le Ministère de l'Éducation Nationale, mentionnant l'installation, si possible, de composteurs dans les écoles (Ministère de l'Éducation Nationale, 2019).

Dans le contexte de l'EDD, notre étude porte sur l'acculturation scientifique d'enfants de cinq ans, dans l'approche socio-constructiviste de l'apprentissage. L'entrée dans la culture scientifique, développée par Orange et Plé (2000), entre autres, se définit comme la modification de conceptions initiales issues des expériences extrascolaires individuelles des enfants, pour aller vers des connaissances scientifiques. De nombreux auteurs soulignent l'importance d'identifier rapidement les conceptions initiales, car certaines d'entre elles conduisent à des connaissances erronées. Bachelard (1938) caractérise la construction des concepts scientifiques en termes " d'erreurs rectifiées " : des obstacles sont franchis, et introduisent une rupture épistémologique avec la pensée commune.

Dans le cadre de notre étude, nous cherchons également à identifier les origines des conceptions des jeunes enfants. Comment expliquer l'importance des processus de construction de l'enfant au sein de la famille ? L'ensemble des processus par lesquels un individu est construit par la société dans laquelle il vit est défini par Darmon comme la socialisation (Darmon, 2016).

*Intervenant

†Auteur correspondant: valerie.marchal1@inspe-bretagne.fr

La socialisation primaire a lieu principalement dans la famille. Les moments de socialisation qui touchent les enfants sont constants et dispersés ; ils apprennent à partir d'expériences directes, d'observations et d'imitations des autres. Lahire (2012) parle d'imprégnation indirecte et diffuse.

Nous cherchons à répondre aux questions suivantes :

- Quelles conceptions initiales sur la décomposition de la matière organique peut-on identifier chez des enfants âgés de cinq ans ?
- Peut-on identifier des différences dans les conceptions des enfants selon les contextes socio-familiaux de leur pratique du compostage à domicile ?

Une étude qualitative a été choisie au travers de 96 entretiens directifs (48 entretiens avec des enfants de cinq ans, et 48 avec leurs parents) menés à Tours et à Rennes, car nous sommes partis de l'hypothèse que la politique de compostage de la ville aurait un impact sur les pratiques de réduction des déchets à la source. Par ailleurs, nous avons mené notre étude dans des quartiers avec des profils sociodémographiques différents.

Nous avons analysé les réponses des enfants pour identifier leurs conceptions initiales. L'étude préalable des savoirs en jeu nous a permis de définir cinq processus clés pour la compréhension du cycle de la matière dans le composteur. Pour notre analyse, nous nous appuyons sur le concept de " niveaux de formulation " (Astolfi, 1987) en agrégeant les verbatims des enfants et en retenant des critères a posteriori qui permettent de définir trois catégories de conception pour chaque processus clé. Le niveau 1 correspond à un énoncé très éloigné des connaissances en jeu, le niveau 2 se réfère à un énoncé incomplet contenant des termes liés aux connaissances scientifiques, et le niveau 3 correspond à un énoncé complet, proche des savoirs visés. Plus qu'une formulation, c'est bien l'idée qu'elle matérialise qui est visée.

L'analyse des énoncés des enfants pour les cinq étapes clés du cycle nous permet de mettre en évidence des obstacles épistémologiques. L'analyse des réponses des parents pour permet de caractériser leur pratique du compostage, et de construire une typologie de l'engagement parental vers une réduction des déchets à la source. Enfin, le croisement des niveaux de conception des enfants aux variables relatives à leur environnement et aux pratiques parentales de compostage, nous permet de mettre en évidence l'insuffisance de la seule présence du composteur à domicile.

Les résultats de cette étude pilote ouvrent la porte à des pistes pour l'enseignement formel des processus scientifiques en jeu dans le compostage dès la maternelle. L'utilisation des bacs à compost comme outils pédagogiques dans les écoles maternelles pourrait ainsi offrir l'opportunité d'introduire le concept de cycle de la matière organique. Interrogés sur la possibilité de travailler sur le compost avec leurs élèves, les enseignants participant à cette étude ont objecté qu'ils ne se sentaient pas capables de le faire. Nous suggérons donc que le compostage pourrait être introduit en formation initiale et continue des enseignants de maternelle.

Astolfi, J.-P. (1987). Approche didactique de quelques aspects du concept d'écosystème. Introduction. *Aster*, 3, 11-18.

Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit critique*. Paris : Vrin.

Darmon, M. (2016). *La socialisation*. Paris : Armand Colin (3ème édition).

Lahire, B. (2012). *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Le Seuil.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2019). *Note d'orientations et de propositions pour le renforcement des enseignements relatifs au changement climatique, à la biodiversité et au développement durable. Cycles 1, 2, 3 et 4.* <https://www.education.gouv.fr/renforcement-des-enseignements-relatifs-au-changement-climatique-la-biodiversite-et-au-developpement-5489>

ONU. (1987). *The Brundtland Report. Our Common Future.* <https://sustainabledevelopment.un.org/content/d/common-future.pdf>

Orange, C & Plé, E. (2000). Les sciences de 2 à 10 ans. L'entrée dans la culture scientifique. *Aster*, 31.

Mots-Clés: Education au développement durable, conceptions initiales, acculturation scientifique

L'enseignement-apprentissage de la langue en milieu scolaire - Décrire, Comprendre et Expliquer les pratiques efficaces pour enseigner la langue

Patrice Gourdet * ¹, Morgane Beaumanoir-Secq * ^{† 2}, Jean-Pierre Sautot * ^{‡ 3}, Solveig Lepoire-Duc * ^{§ 3}, Eléni Valma * ^{¶ 4}, Cindy De Amaral * ^{|| 4}, Marie-Noëlle Roubaud * ^{** 5}, Cécile Avezard-Roger * ^{†† 6}, Odile Lassauzé-Amadou * ^{‡‡ 4}, Ludovic Journaux *

⁷, Lucile Sautot *

8

¹ CY Cergy Paris Université – INSPE Versailles – 33 boulevard du port, 95015 Cergy-Pontoise Cedex, France

² Université de Paris – Laboratoire EDA – 85 boulevard Saint-Germain 75006 Paris, France

³ Université Claude Bernard Lyon 1 – UMR ICAR – 43, boulevard du 11 novembre 1918, 69622 Villeurbanne cedex, France

⁴ CY Cergy Paris Université – Laboratoire EMA, laboratoire EMA – 33 boulevard du port, 95015 Cergy-Pontoise Cedex, France

⁵ Aix-Marseille Université – CNRS LPL UMR 7309 – France

⁶ Université de Lille – laboratoire grammatica – Lille, France

⁷ Groupe Modelisation Numerique en Agronomie et AgroAlimentaire - AgroSup Dijon – AgroSup Dijon - Institut National Supérieur des Sciences Agronomiques, de l'Alimentation et de l'Environnement, AgroSup Dijon - Institut National Supérieur des Sciences Agronomiques, de l'Alimentation et de l'Environnement, AgroSup Dijon - Institut National Supérieur des Sciences Agronomiques, de l'Alimentation et de l'Environnement, AgroSup Dijon - Institut National Supérieur des Sciences Agronomiques, de l'Alimentation et de l'Environnement, AgroSup Dijon - Institut National Supérieur des Sciences Agronomiques, de l'Alimentation et de l'Environnement, AgroSup Dijon - Institut National Supérieur des Sciences Agronomiques, de l'Alimentation et de l'Environnement, AgroSup Dijon - Institut National Supérieur des Sciences Agronomiques, de l'Alimentation et de l'Environnement, AgroSup Dijon - Institut National Supérieur des Sciences Agronomiques, de l'Alimentation et de l'Environnement, AgroSup Dijon - Institut National Supérieur des Sciences Agronomiques, de l'Alimentation et de l'Environnement – AgroSup Dijon, 26 boulevard Docteur Petitjean, 21000 9 Dijon, France, France

⁸ AgroParisTech – UMR Tetis – 16 rue Claude Bernard F-75231 Paris Cedex 05, France

*Intervenant

[†] Auteur correspondant: morgane.beaumanoir-secq@u-paris.fr

[‡] Auteur correspondant: jean-pierre.sautot@univ-lyon1.fr

[§] Auteur correspondant: solveig.lepoire-duc@univ-lyon1.fr

[¶] Auteur correspondant: eleni_valma@yahoo.fr

^{||} Auteur correspondant: deamaralcindy@gmail.com

^{**} Auteur correspondant: mnroubaud@yahoo.fr

^{††} Auteur correspondant: cecile.avezard@gmail.com

^{‡‡} Auteur correspondant: odile.amadou@gmail.com

L'enseignement-apprentissage de la langue en milieu scolaire **Décrire, Comprendre et Expliquer** les pratiques efficaces pour enseigner la langue

Patrice Gourdet (CYU, laboratoire EMA) & Morgane Beaumanoir-Secq (Université de Paris, laboratoire EDA)

Axe 1: Savoirs scolaires

Mots clés : **Enseignement, apprentissage, étude de langue, méthodes, pratiques**

Ce symposium a pour finalité le croisement de regards et d'analyses de différentes équipes en prenant appui sur un ensemble de données recueillies durant trois années scolaires au sein de classes de CE2, de CM1 et de CM2 (2018-2019 / 2019-2020 / 2020-2021). Ce corpus imposant et partagé au sein des équipes de recherche s'est constitué dans le cadre du projet REAlang. Ce projet réunit une vingtaine de formateurs et de chercheurs de plusieurs universités. Nous cherchons à comprendre la réalité de l'enseignement-apprentissage de la langue en milieu scolaire (Garcia-Debanc, 2008 : 41). La démarche se veut écologique, descriptive et en ce sens nous adhérons parfaitement aux propos de M.-L. Shubaer-Léoni et J. Dolz (2004) soulignant " l'importance, pour tout projet de transformation de l'École, d'une compréhension et d'une explication fondamentales de l'action enseignante telle qu'elle se manifeste dans les pratiques ordinaires ". S'intéresser aux pratiques réelles en observant des classes et en tentant de cerner au plus près les compétences des élèves et leurs progrès dans le temps est une piste de recherche essentielle en didactique du français. L'axe défendu et valorisé par ce symposium, celui qui permet de donner une cohérence aux différentes présentations, est en appui sur les approches *Practice-based evidences* (Bryk, 2015). Nos démarches, dans cette logique, tentent de se positionner selon une pédagogie de la preuve basées sur les pratiques. Notre hypothèse est que pour améliorer l'efficacité de l'enseignement de la langue à l'école il faut s'intéresser aux pratiques effectives en partant de la réalité de classes observées. Elles doivent être une des préoccupations majeures de nos réflexions de didacticiens, afin de comprendre ce qui s'enseigne réellement (Bishop, 2010 : 25 ; Gourdet, 2017 : 70).

Ce projet (Sautot, Gourdet, Beaumanoir-Secq, 2021) a permis de recueillir en 2018-2019 et 2019-2020 un ensemble de données sur les perceptions des enseignants, le fonctionnement des classes et leur environnement grammatical (questionnaires, emplois du temps, règles, affichages). Nous avons également organisé des séries de tests sur deux moments de l'année scolaire (septembre et janvier) avec trois entrées :

- une dictée pour observer les performances en actes des élèves ;
- une tâche d'identification dans un texte, concernant les verbes et les adjectifs ;
- une tâche d'explication par écrit de ces deux notions grammaticales.

Cette première phase est avant tout quantitative (étude exploratoire avec 22 classes de CE2 en 2018-2019 et développement du projet avec un recueil sur 83 classes de CE2, CM1, CM2 l'année suivante)(1). Durant l'année 2020-2021, l'axe est qualitatif et permet d'affiner le recueil

sur une dizaine de classes (captations vidéos de séances, entretiens sociodidactiques et explicatifs avec certains élèves, recueils du côté des enseignant(e)s sur leur rapport à la langue et à son enseignement, etc.).

Au regard des réalités d'enseignement observées, il semble que le quotidien des classes soit complexe et que des conceptions différentes voire des oppositions cohabitent et traversent les pratiques des enseignants qui tentent au jour le jour d'organiser au mieux ces approches plurielles parfois opposées (Elalouf & al., 2014). Il y a donc bien un besoin vital de reconfigurer l'approche de la grammaire pour permettre son utilisation en production de textes (Halté, 1992). Nous partons d'un consensus sur les finalités de cet enseignement (Nadeau et Fisher, 2006) avec une étude de la langue au service du lire, écrire, une étude de la langue réflexive pour comprendre son fonctionnement en tant qu'objet et une étude de la langue pour l'accès aux langues secondes. Ce symposium permettra de croiser des regards et des analyses différentes mais qui se veulent complémentaires.

À partir d'un corpus commun, les six propositions de ce symposium développeront des analyses, selon des entrées, des points de vue et des axes différents, pour percevoir l'enseignement-apprentissage de la langue en milieu scolaire dans toute sa complexité :

- Comment analyser et articuler données quantitatives et données probantes (la question de la méthodologie d'analyse statistique des données issues de ce corpus commun sera posée) ;

- Le verbe et l'adjectif :

- représentations et conceptions des **élèves**, en appui sur leurs explications (approche qualitative qui ciblera le verbe pour certaines contributions et l'adjectif pour d'autres) ;
- connaissances et capacités d'analyse de futurs **enseignants** (cette entrée est complémentaire et permet de croiser des corpus différents construits sur des protocoles identiques de recueil d'explications) ;

- Les pratiques d'une classe de CM2 en REP+ en ce qui concerne le lien entre l'enseignement de la langue et la production d'écrits pour lutter contre les inégalités scolaires. Analyser de manière systémique pratiques, performances, engagements et rapport au français (enseignant-élèves).

Notre objectif est de valoriser les pratiques des enseignants et d'identifier ce qui permet de lutter contre les inégalités scolaires. Ce symposium développe une didactique impliquée où nous cherchons à percevoir une réalité, à construire une analyse qui croise entrées quantitatives et qualitatives afin d'élaborer des pistes de réflexion pour la formation et l'enseignement de la langue en milieu scolaire.

Références bibliographiques

Avezard-Roger, C., Corteel, C. (dir.) (2020). Connaissances et représentations en grammaire. *Le Français aujourd'hui*, 211. Paris : Armand Colin.

Bryk, S. (2015). *Accelerating How We Learn to Improve*. Publié le 1er décembre 2015 : <http://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/0013189X15621543>

- Beaumanoir-Secq, M. (2018). *Conceptualiser les classes de mots : A la recherche d'une grammaire utile aux élèves, dans la continuité et la cohérence*. GRAMM-R, Berne : Peter Lang.
- Bishop, M.-F. (2010). La rénovation de la grammaire scolaire, une impossible rénovation ? *Synergies France*, 6, pp. 19-26.
- Cappeau, P., Roubaud, M.-N. (2018). *Regards linguistiques sur les textes d'élèves (de 5 à 12 ans)*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise-Pascal.
- Elalouf, M.-L., Bourhis, V., Gourdet, P., Péret, C. (2014). L'enseignement de la langue à l'épreuve des réformes scolaires : tentatives de mutations et résistances. In M. Meskel-Cresta & al. (dir.), *École et mutation*. Bruxelles : De Boeck, pp. 283-295.
- Garcia-Debanc, C. (2008). De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté, *Pratiques*, 137/138, pp. 56-70.
- Gourdet, P. (2017). Les exercices à l'école élémentaire et l'apprentissage de la langue : quelle(s) réalité(s) ? *Repères*, 56, pp. 51-72.
- Halté, Jean-François (1992). *La didactique du français*. Presses universitaires de France (coll. Que sais-je ?).
- Lepoivre Duc, S., Sautot, J.-P. (2009). La grammaire : un problème pour les élèves, un problème pour le maître aussi. *Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle*, ENS Lyon, pp. 125-142. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00986684>
- Nadeau, M. et Fisher, C.. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal, QC : Gaétan Morin.
- Sautot J.P., Gourdet P., Beaumanoir-Secq, M. (dir.) (2021). "Méthodologie pour l'étude des rendements des classes" in *Scolagram* n°8, *Realang*.
- Shubaer-Léoni, M.-L. et Dolz, J. (2004). Comprendre l'action et l'ingéniosité et l'action didactique de l'enseignant: une composante essentielle de la transformation de l'école. In Jean-Paul Bronckart et Monica Gather Thurler (dir.). *Transformer l'école*. Raisons éducatives. Bruxelles : De Boeck Université.
- Simard, Cl., Dufays, J.-L., Dolz, J. & Garcia-Debanc, Cl. (2019). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.

Communication 1: Mesurer l'efficacité des enseignements par l'étude des rendements

Morgane Beaumanoir-Secq, Université de Paris, laboratoire EDA (EA 4071)

Jean-Pierre Sautot, Université Claude Bernard Lyon1, UMR ICAR

Ludovic Journaux, Agrosup Dijon, Laboratoire d'Informatique de Bourgogne

Lucile Sautot, Agroparistech, UMR TETIS

Le champ des recherches concernant les pratiques enseignantes en étude de la langue semble

peu fertile (**Bulea Bronckart et al., 2018** ; Riou, 2017) et supporte peu de généralisations, statistiques notamment. Par ailleurs, l'importante recherche Lire – Écrire (Goigoux, 2015) a ouvert la voie méthodologique à des études quantitatives dans le domaine de la didactique. L'enjeu méthodologique sur lequel nous travaillons ici est la conception et l'utilisation de différentes variables de rendement dans le but d'établir une typologie de performances des classes.

Le corpus est constitué du produit de trois épreuves écrites, administrées à l'identique deux fois, à une population constante d'élèves. Les épreuves sont conçues pour rendre compte des compétences et des connaissances des élèves concernant deux notions(2) : le verbe et l'adjectif. Les élèves ont ainsi écrit un texte dicté, souligné les verbes et les adjectifs dans un texte normé, défini ce qu'est un verbe puis ce qu'est un adjectif par le biais d'une production écrite(3). Les cohortes d'élèves constituées d'élèves présents en septembre et en janvier sont de 502 individus répartis dans 28 classes en CE2, 536 individus répartis dans 32 classes en CM1, 585 individus répartis dans 32 classes en CM2.

L'ensemble des tests écrits a été soumis à un processus d'encodage numérique permettant de constituer une base de données exploitable par les logiciels de statistiques.

Le protocole décrit les performances des élèves par quatorze variables(4), dont la pertinence sera discutée. Nous utilisons trois méthodes d'investigation.

1 - Nous partitionnons les populations d'élèves en usant d'un outil basé sur le critère d'information bayésien. Ce partitionnement permet d'observer des groupes d'élèves en fonction de leur performance selon tout ou partie des variables.

2 – Nous comparons des classes sélectionnées pour leurs performances selon la méthode des boîtes de Tukey (Le Guen, 2002). Cette comparaison permet d'établir plusieurs types de rendement au sein des classes.

3 - Nous étudions le rendement des classes par la mesure de la moyenne des rangs des élèves d'une classe pour une ou plusieurs variables issues des résultats d'une même épreuve.

Cette exploration de nos données nous permet d'avancer une première série de résultats :

- Le corpus constitué est solide. L'observation de certaines classes montre la fiabilité de l'évaluation construite : les variables permettent en bonne part d'inférer le travail effectué en classe en termes de contenus d'enseignement. Ce point devra être conforté par une observation plus systématique des pratiques des enseignants.

- Le jeu de données constitué permet d'esquisser la progression des apprentissages au cours du curriculum, et donc de situer les performances des élèves par rapport à des repères pragmatiques. Ce point est important, en réaction à des positions institutionnelles qui mettent en difficulté enseignants et élèves, construisant des objectifs grammaticaux inatteignables pour soutenir des visées orthographiques illusives.

Références bibliographiques

Beaumanoir-Secq, M. & Renvoisé, C. (2020). L'adjectif au CM2. Regards sur les représentations des élèves. *Le Français aujourd'hui*, 211. Paris : Armand Colin. pp. 45-55.

Goigoux, R. (dir.) (2015). *Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Institut Français d'Education. En ligne

: <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>

Riou, J. (2017). *Étude de l'influence de l'enseignement du code alphabétique sur la qualité des apprentissages des élèves de cours préparatoire*. Education. Université Clermont Auvergne. Français. (NNT : 2017CLFAL024). (tel-01797076). <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01797076/file/2017CLFA>

Bulea Bronckart, E., Marmy Cusin, V. et Panchout-Dubois, M. (2018). Les exercices grammaticaux dans le cadre de l'enseignement rénové du français : usages, problèmes, perspectives, *Repères* (En ligne), 56 | 2017. DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.1203>

Le Guen, M. (2002). La boîte à moustaches pour sensibiliser à la statistique. *Bulletin de Méthodologie. Sociologique / Bulletin of Sociological Methodology*, SAGE Publications, pp. 43-64.

Communication 2: Approche quantitative des exemples utilisés par des élèves de cycle 3 et des enseignants débutants pour expliquer la notion d'adjectif.

Eleni Valma, Cergy Paris Université (CY), laboratoire EMA (EA 4507)

Solveig Lepoivre-Duc, Université Claude Bernard Lyon1, UMR ICAR

L'apparente simplicité des caractéristiques définitoires de l'adjectif masque une réalité plus complexe et de nombreuses incertitudes chez les élèves et les enseignants. Programmes et manuels de l'école élémentaire le désignent comme un élément qui apporte des précisions sur le nom et s'accorde avec lui. L'apport de précisions laisse entendre un caractère facultatif qui ne vaut que pour les adjectifs épithètes. Or, cette fonction est peu présente dans le langage oral, et donc dans les usages langagiers des élèves, où dominent des attributs. Concernant l'accord, les morphèmes de genre et de nombre portés par l'adjectif sont souvent inaudibles et 30% d'entre eux (les épiciens) ne subissent pas de variation en genre. De nouveau, on constate que la définition grammaticale semble contredire les pratiques langagières puisque tous les adjectifs ne s'accordent pas. Or, c'est bien sur le langage qu'ils utilisent que les élèves s'appuient pour comprendre ces définitions.

Dans un précédent numéro du *Français Aujourd'hui*, M. Beaumanoir et C. Renvoisé montrent que le concept d'adjectif reste flou pour la majorité des élèves de début de CM2. Leur recherche s'appuie sur des données collectées dans le cadre de la recherche REAlang.

Pour la présente recherche, nous nous appuyons sur le corpus des tests recueillis dans le cadre de la même recherche, dans des classes de CM1-CM2. Nous y analysons les exemples fournis par les élèves pour éclairer les réponses qu'ils apportent à la consigne " écris tout ce que tu sais sur l'adjectif ". Notre objectif est de mieux comprendre les repères ou les intuitions linguistiques sur lesquelles ils s'appuient pour donner sens (ou non) à leurs explications métalinguistiques. Nous faisons l'hypothèse qu'un des obstacles à la conceptualisation de l'adjectif tient au fait que les définitions grammaticales scolaires ne permettent pas aux élèves de se référer aux usages langagiers qui leur sont les plus familiers, notamment à l'oral. Nous présenterons une analyse quantitative des explications des élèves sur l'adjectif, pour chercher à établir si les exemples qu'ils choisissent correspondent aux caractéristiques énoncées dans leurs explications métalinguistiques.

Une seconde hypothèse porte sur les pratiques d'enseignement de l'adjectif et les conceptions des enseignants. Il est probable qu'existe une forme de consensus et d'habitus scolaire autour

de la définition de l'adjectif. Pour évaluer cette hypothèse, nous nous appuyerons sur une autre partie du corpus REAlang : les affichages présents dans les classes. Nous avons également complété le corpus initial en demandant à des enseignants débutants de renseigner le même test que les élèves : nous pourrions d'une part observer si les exemples qu'ils utilisent se trouvent ou non en décalage avec leurs explications métalinguistiques ; nous comparerons également leurs explications et leurs exemples avec ceux des élèves.

In fine, ces analyses permettront de mieux connaître les conceptions des élèves et des enseignants sur l'adjectif et de comprendre les difficultés qu'ils rencontrent pour donner sens à cette notion grammaticale.

Références bibliographiques

Beaumanoir Secq, M., Renvoisé, C. (2020). L'adjectif au CM2. Regards sur les représentations des élèves. *Le Français aujourd'hui*, 211, pp. 45-55.

Fisher, C. (1996). Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire : le cas de l'adjectif, In Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Montréal : Les Éditions Logiques, pp. 315-340.

Gomila, C. (2011). Parler des mots, *Apprendre à lire – La circulation du métalangage dans les activités de lecture*. Berne : Peter Lang.

Gourdet, P., Cogis, D. (2014). Un verbe c'est quelque chose : emploi " profane " ou emploi " savant " du métalangage à l'école élémentaire ? *Revue de linguistique française et d'analyse du discours*, pp. 47-62.

Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R. (2004 rééd.). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.

Communication 3: Valoriser des pratiques de classe qui participent de la lutte contre les inégalités scolaires

Étude de cas dans une classe de CM2 de REP+

Cindy De Amaral, Cergy Paris Université (CY), laboratoire LIDILEM (Université Grenoble Alpes) et laboratoire EMA (EA 4507)

Patrice Gourdet, Cergy Paris Université (CY), laboratoire EMA (EA 4507)

Cette communication s'inscrit dans le volet qualitatif du projet ReaLang et se propose, à partir d'une étude de cas adossée aux résultats quantitatifs obtenus par les élèves d'une classe de CM2 de REP+ participant à ce projet, de s'intéresser aux pratiques d'enseignement de la langue, en interrogeant leur efficacité sous l'angle des inégalités scolaires.

En effet, de nombreuses recherches ont démontré que la didactique de l'écrit participe de la transformation des inégalités sociales en inégalités scolaires (Crinon, 2011; Lahire, 2000, 2008) et que les enseignants pouvaient devenir, par le biais de certaines pratiques de classes, des agents de cette transformation (Bautier, 2006; Rochex & Crinon, 2011). Le rapport à la langue entretenu

par les élèves, notamment dans le degré de réflexivité qu'il implique, est un facteur clef de la réussite scolaire (Chomentowski, 2009) mais aussi un élément discriminant. L'entrée en 6ème, qui marque le passage à une forme de littératie avancée (Colin, 2014) au sens où les exigences en termes de compétences écrites et de réflexivité s'y trouvent accrues, est souvent un point critique de la scolarité d'élèves moins pourvus en capital scolaire (Bourdieu & Passeron, 1994). Nous émettons donc l'hypothèse que l'enseignement reçu en français, et plus particulièrement en étude de la langue, lors de la classe de CM2 peut jouer un rôle majeur dans la prévention de l'échec scolaire de certains élèves issus de milieux populaires et /ou de l'immigration qui seraient éloignés, de par leur pratique de littératie familiale ou leur rapport au savoir (Charlot, 1999), de la culture scolaire (Lahire, 2012) et des attentes métalangagières de notre système scolaire (Guernier et al., 2017).

L'objectif de notre étude est donc, au travers d'une recherche à profils axée sur des élèves présentant, selon les critères sociodidactiques précités et les résultats qu'ils ont obtenus aux tests de langue, des difficultés particulières en français, de mesurer les effets positifs que certaines pratiques d'enseignement peuvent avoir sur ce public particulier. Nous nous installons dans une démarche visant à identifier et valoriser, par le biais d'une enquête approfondie sur les pratiques et les représentations d'enseignement du français et de la langue, les éléments qui peuvent avoir des effets positifs sur les compétences grammaticales de ces élèves mais aussi sur leur rapport à l'écrit (Barré-de Miniac, 2008). L'enjeu est de mettre en avant par le biais d'observation de classes mais aussi d'une enquête par questionnaires auprès de l'enseignant et des élèves ce qui, dans les pratiques ordinaires d'une enseignante de CM2 de REP+, participe activement à la réduction des inégalités scolaires. Nous partons en effet du postulat que, s'il est vrai que les enseignants peuvent participer, à leur insu, à la reproduction sociale (Bourdieu & Passeron, 1994), il existe également, dans les pratiques ordinaires de certains, des éléments ayant des effets positifs spécifiquement auprès des élèves moins pourvus en capital scolaire.

Références bibliographiques

Barré-de Miniac, C. (2008). Le rapport à l'écriture: Une notion à valeur heuristique. In S. Chartrand & C. Blaser (Éds.), *Le rapport à l'écrit: Un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Presses universitaires de Namur, pp. 11-23.

Bautier, E. (2006). Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves: Une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées. *Recherche & formation*, 51, pp. 105-118. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.497>

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1994). *Les héritiers: Les étudiants et la culture*. Paris : Les Éd. de Minuit.

Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire: Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Anthropos.

Chomentowski, M. (2009). *L'échec scolaire des enfants de migrants: L'illusion de l'égalité*. Paris : L'Harmattan.

Colin, D. (2014). *Analyse des pratiques d'écriture dans le discours des enseignants: Enjeux didactiques: analyse de déclarations d'enseignants de CM2 et de 6ème* (Doctorat Nouveau Régime, Université d'Orléans). <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01128847/>

Crinon, J. (2011). Le langage, facteur de différenciation. In J.-Y. Rochex & J. Crinon (Éds.), *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Guernier, M.-C., Barré-de Miniac, C., Mout, T., & Brissaud, C. (2017). *Ces lycéens en difficulté avec l'écrit et avec l'école*. Grenoble : UGA Editions. <https://www.decitre.fr/livres/ces-lyceens-en-difficulte-avec-l-ecrit-et-avec-l-ecole-9782377470051.html>

Lahire, B. (2000). *Culture écrite et inégalités scolaires: Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Lahire, B. (2008). *La raison scolaire: École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Lahire, B. (2012). *Tableaux de familles*. Paris : Le Seuil.

Rochex, J.-Y., & Crinon, J. (Éds.). (2011). *La construction des inégalités scolaires: Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Communication 4: Mise en perspective de connaissances procédurales et déclaratives sur le verbe

par des élèves de 8 à 11 ans

Marie-Noëlle Roubaud, Aix-Marseille Université, CNRS LPL UMR 7309

Cette contribution se centre sur le savoir d'élèves de 8 à 11 ans et plus précisément sur les connaissances procédurales et déclaratives sur le verbe. Nous savons que le savoir grammatical des élèves " se compose comme un agglomérat composite et mouvant " (Othenin-Girard & de Weck, 1988). Notre objectif a été de percevoir le fonctionnement des élèves dans deux tâches distinctes (souligner et définir) portant sur le même objet grammatical : le verbe, et de découvrir s'il y avait des connexions entre elles.

Pour ce faire, nous avons utilisé des données recueillies dans le cadre du projet REALang. Plus de 1.500 élèves (83 classes de CE2, CM1 et CM2) ont réalisé trois exercices sur deux périodes de l'année (septembre et janvier, soit 14 semaines après) : une dictée de phrases, un soulignement de verbes puis d'adjectifs dans un texte et une définition (Plane & Lafourcade, 2004) par écrit de ces deux objets grammaticaux. Deux exercices ont retenu notre attention : celui sur l'identification du verbe (*Souligne tous les verbes de ce texte*) et celui sur la définition (*Qu'est-ce qu'un verbe ?*) qui mettent en jeu deux types de connaissances (Paret, 2000) : procédurales (pour souligner) et déclaratives (pour définir).

Chronologiquement, l'exercice de soulignement précède celui sur la définition du verbe. Des questions se posent alors sur le passage d'un exercice à l'autre. Tout d'abord, identifie-t-on, dans la définition, des stratégies qui semblent avoir été opérées par l'élève au moment de souligner les verbes ? Par exemple, un indice morphologique " un verbe se termine par *-e* ou *-es* ", donné dans la définition, se retrouve-t-il au niveau des verbes soulignés dans le texte ? Si oui, est-ce une stratégie rentable pour l'élève ? Ou encore, la formulation d'un indice sémantique " un verbe est un mot qui dit ce que fait le nom " est-elle illustrée lors de l'épreuve de soulignement ? Ou bien encore, la procédure de substitution : " on peut dire *dirige* / *dirigé* " (Meleuc, 2002 ; Cogis, 2005) a-t-elle été opérante dans l'exercice d'identification du verbe ? Ensuite, les stratégies repérées dans l'exercice de définition replacent-elles le verbe dans le texte ? Combien d'élèves prennent

en compte cette dimension textuelle ? Enfin, le texte ne présente-t-il pas de nombreux obstacles, difficiles à identifier par l'élève (Quet & Dourojeanni, 2004 ; Roubaud & Touchard, 2004) ?

Dans cette communication, afin de répondre aux questions posées, nous choisirons de ne présenter que quelques exemples, extraits de classes de niveaux différents (CE2, CM1 et CM2), lors de la passation de janvier, qui nous permettront la comparaison de ces deux types de connaissances au niveau d'une tranche d'âge. Nous montrerons ainsi le décalage entre ce que les élèves font et ce qu'ils disent (Elalouf, Gourdet & Cogis, 2016). Puis nous comparerons les réponses sur les trois niveaux scolaires, à la même période de l'année (en janvier). Cette étude longitudinale mettra en évidence une fossilisation non seulement du savoir grammatical mais aussi des stratégies pour identifier un verbe. En effet, le verbe, à l'école (Gourdet & Roubaud, 2016), est étudié en lui-même (la conjugaison) ou au sein de la phrase (pour voir comment il s'écrit) et non au sein d'un texte (pour voir comment il s'emploie). En arrière-fond se dessinera la question de l'enseignement du verbe à l'école, coincé entre tradition scolaire et rénovation (Bishop, 2010).

Références bibliographiques

Bishop, M.-F. (2010). La rénovation de la grammaire scolaire, une impossible rénovation ? *Synergies France*, 6, pp. 19-26. <http://gerflint.fr/Base/France6/bishop.pdf>

Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux – Pratiques nouvelles*. École/Collège. Paris : Delagrave.

Elalouf, M.-L., Gourdet, P. & Cogis, D. (2016). Le verbe et la phrase dans les définitions d'élèves : entre production et conceptualisation – ce qu'ils font et ce qu'ils "disent". *Lidil*, 54, *La phrase en production d'écrits, approches nouvelles en didactique*, Grenoble : Ellug, pp. 55-74.

Gourdet, P. & Roubaud, M.-N. (2016). L'enseignement du verbe à l'école. Des tensions entre enseignants et élèves de CM2. *Pratiques*, 169-170. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3059>

Meleuc, S. (2002). Le verbe en trois dimensions, *Le français aujourd'hui*, 139, *Les verbes, de la phrase aux discours*, pp. 49-57. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2002-4-page-49.htm>

Othenin-Girard, C. & de Weck, G. (1988). Si le savoir grammatical ne reflétait pas seulement l'enseignement reçu ? *Le français aujourd'hui*, 83, *Les difficultés grammaticales*, pp. 53-60.

Paret, M.-C. (2000). Enseigner stratégiquement la grammaire. *Québec français*, 119, pp. 31-33. https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichiers

Plane, S. & Lafourcade, B. (2004). Pour une approche discursive de l'apprentissage du lexique : les activités définitionnelles. In E. Calaque & J. David (Eds.), *Didactique du lexique : Contextes, démarches, supports*. Bruxelles : De Boeck. pp. 47-59.

Quet, F. & Dourojeanni, D. (2004). En cycle III, repérer le verbe. In Vargas C. (dir.), *Langue et études la langue. Approches linguistiques et didactiques*. Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence. pp. 300-310.

Roubaud, M.-N. & Touchard, Y. (2004). Vers la notion de verbe : de l'approche intuitive à la construction du savoir, vers 7 ans. In Vargas C. (dir.), *Langue et études la langue. Approches linguistiques et didactiques*. Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence. pp. 257-267.

Communication 5: Construire un rapport réflexif à la langue au Cycle 2 :
questions et pistes didactiques

Cécile Avezard-Roger, Université de Lille, INSPÉ/ Inspé, Lille Hauts-de-France, laboratoire Grammatica (UR 4521)

Dans le cadre de cette communication, nous nous appuyerons sur les premiers résultats de la recherche REALang, qui vise à décrire, comprendre et expliquer les pratiques efficaces à l'école dans le domaine de l'étude de la langue. Cette vaste enquête, qui a concerné en 2019-2020, 83 classes de CE2, CM1 et CM2 (en France et une classe en Suisse) a permis de mesurer la progression des élèves et l'évolution de leurs performances entre septembre et janvier, par le biais de différents tests (dictée de phrases, identification de classes grammaticales –verbe et/ou adjectif– et explication des élèves sur le verbe et/ou l'adjectif).

En nous penchant plus spécifiquement sur les résultats des élèves de CE2 à la dictée, nous verrons dans un premier temps ce que ces données quantitatives révèlent : i) sur le niveau global des élèves (en comparant notamment ces résultats avec les attendus de fin de cycle 2 formulés dans les programmes) et ii) sur les progrès observés entre les deux périodes de tests et sur les connaissances et représentations dont ces progrès témoignent.

Au-delà de ces données quantitatives, il s'agira également de s'interroger sur les pratiques ordinaires des enseignants, mises en place dans les classes. Ainsi, à partir de l'observation de séances d'étude de la langue (séances de grammaire, dictées et corrections de dictées) dans une classe de CE2 appartenant au panel, nous tâcherons de mettre au jour des pratiques pertinentes, plus précisément pour la construction des compétences relevant de l'orthographe grammaticale. Ces observations nous amèneront notamment à interroger les supports utilisés et les modalités de travail retenues. Nous examinerons également les interactions entre enseignant et élèves afin notamment d'analyser l'usage qui est fait du métalangage ou encore les verbalisations et explicitations proposées par l'enseignant relativement aux procédures et aux stratégies à mettre en place. À partir de ces observations, nous tenterons ainsi de formuler des hypothèses sur les gestes et outils efficaces pour permettre aux élèves de construire un rapport réflexif à la langue.

Mots-clés : Étude de la langue, orthographe grammaticale, recherche REALang, progression des élèves, pratiques ordinaires.

Références bibliographiques

Brissaud, C. & Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier, coll. " Enseigner à l'école primaire ".

Chartrand, S.-G. (dir.) (2016). *Mieux enseigner la grammaire, Pistes didactiques et activités pour la classe.* Montréal : Pearson, coll. " ERPI Éducation ".

Chiss, J.-L. & David, J. (dir.) (2012). *Didactique du français et étude de la langue.* Paris : Armand Colin.

Kilcher-Hagedorn, H., Othenin-Girard, C. & de Weck, G. (1987). *Le savoir grammatical des élèves.* Berne : Peter Lang.

Ministère de l'Éducation nationale (2018). *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n°30, 26 juillet 2018.

Communication 6: Typologie et analyse des erreurs/difficultés d'identifications des mots écrits (isolés ou non) des élèves de cycle 3 : pistes d'intervention au service de la compréhension en lecture.

Odile Lassauzé-Amadou, Cergy Paris Université (CY), laboratoire EMA (EA 4507)

Notre communication porte sur les liens entre l'étude de la langue et la lecture au cycle 3. Elle s'appuie d'une part sur des résultats obtenus par la recherche REAlang dans laquelle nous sommes engagée, et d'autre part sur les résultats d'un test d'exploration que nous avons mené en 2020 dans une classe ordinaire de CM2 du Tarn-et-Garonne (académie de Toulouse). Ce dernier s'inscrit dans le cadre d'une recherche expérimentale s'intégrant dans notre thèse de doctorat. Il visait dans un premier temps à repérer les catégories d'erreurs/difficultés en lecture orale (erreurs avérées, ralentissements, hésitations et pauses inappropriées) les plus fréquentes et/ou ayant potentiellement le plus d'impact sur la compréhension en lecture. Dans un second temps, il nous a permis de construire les contenus d'un nouvel outil numérique d'entraînement/remédiation (EASI-DESTI) que nous souhaitons créer. Notre objectif est de lever les principales difficultés d'automatisation de l'identification des mots écrits des élèves scolarisés au cycle 3 (CM1-CM2 et 6ème) voire au-delà. En effet, comme le soulignent certains auteurs (Cèbe & Goigoux, 2013), les récents programmes scolaires (2016 et 2018) et la Conférence de consensus sur la lecture de 2016, certains élèves ayant dépassé le cycle 2 ne maîtrisent pas suffisamment les correspondances graphèmes-phonèmes pour accéder pleinement à la compréhension des textes qu'ils lisent. Mais pour notre part, l'automatisation de l'identification des mots va au-delà du seul " déchiffrage " des mots isolés.

Au sein d'un dispositif de type fluence (Laberge D. & Samuels S.J. ,1974 ; Zorman et al., 2008) nous avons recueilli et analysé les erreurs /difficultés commises par les élèves lors de lectures orales que nous avons retranscrites pour chacun des 21 élèves testés.

Les résultats généraux de notre test d'exploration ont d'abord montré la faible part des erreurs d'identification des mots écrits (5,9% des erreurs/difficultés en lecture orale des élèves) et la forte fréquence des erreurs d'automatisation de l'identification des mots (49.9%), qu'ils soient isolés ou regroupés syntaxiquement. Ils ont aussi montré la fréquence significative des erreurs portant sur les groupes de mots autour du verbe (12,9%), et autour du nom (7,4%). Ces derniers résultats, plus inattendus, ont particulièrement retenu notre attention d'autant plus que seulement 77,5% de ces erreurs/difficultés ont fait l'objet de tentative de correction (réussies ou non) par les élèves.

Une analyse fine de nos résultats a montré que ces tentatives ou absences de tentatives de correction (Giasson, 2016) fluctuent selon les profils " d'identificateur des mots écrits " et que leur impact sur les performances de lecture vient parfois à l'encontre des attentes. Par exemple, certaines erreurs de " bons identificateurs " ne sont pas, à juste titre, corrigées car elles impactent peu la compréhension. A contrario, de " mauvais identificateurs " ne corrigent pas des erreurs ayant pourtant un fort impact potentiel sur la compréhension. Nous avons également mises en évidence des stratégies de correction utilisées par des élèves réussissant à corriger spontanément leurs erreurs autour du verbe et du nom. Celles-ci reposent notamment sur le repérage des lettres finales muettes et pourtant porteuses de sens ainsi que sur l'utilisation par les élèves de leurs connaissances relatives à l'étude de la langue (notamment en ce qui concerne les chaînes d'accord autour du verbe et du nom).

Une mise en perspective de nos résultats avec ceux de la recherche REAlang a été particulièrement propice à proposer des pistes d'intervention des enseignants auprès de leurs élèves. Prochainement, notre recherche doctorale essaiera de montrer à travers notre outil numérique EASI-DESTI que de telles interventions améliorent l'automatisation de l'identification des mots ainsi que la compréhension en lecture des élèves de cycle 3.

Références bibliographiques

Giasson, J. (2013). *La lecture, De la théorie à la pratique*. De Boeck, 3ème édition, adapté par Tessa Escoyez.

Goigoux, R., Cèbe, S. (2013). *Lectorino & Lectorinette, Apprendre à comprendre des textes narratifs, CE1-CE2*. Paris : Retz.

Laberge D., Samuels S.J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, pp. 293-323. <https://doi.org/10.1016/0010-0285%2874%2990015-2>

Zorman *et al.* (2008). Entraînement de la fluence de lecture pour les élèves de 6ème en difficultés de lecture. In *A.N.A.E., 96-97*, pp. 33-40. http://www.cognisciences.com/IMG/Fluence_ANAE.pdf

(1) Certaines de ces 83 classes sont des niveaux doubles (CE2-CM1, CE2-CM2 ou CM1-CM2). Le travail d'analyse porte en partie sur les niveaux qui renvoient à des classes qui peuvent donc être parfois référencées plusieurs fois. On a une base de 31 classes avec des élèves de CE2, 34 avec des CM1 et 37 avec des CM2 mais 83 classes au total. Le suivi des cohortes (données finalement traitées) a réduit le nombre à 28 classes avec des CE2, 32 avec des CM1 et 32 avec des CM2.

(2) Et des usages orthographiques de celle-ci.

(3) Description des tests disponible en ligne : <https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/chapter-2/production-et-reception-du-metalinguistique/75-realang>

(4) Description des variables disponible en ligne : <https://scolagram.u-cergy.fr/attachments/category/75/Variab>

Mots-Clés: Enseignement, apprentissage, étude de langue, méthodes, pratiques

La lecture rapprochée comme dispositif mis en œuvre au début du cycle 2

Lucile Berthod * ¹

¹ doctorante Laboratoire ÉMA – inspé de Versailles – France

Cette communication décrira et présentera des résultats issus d'une recherche doctorale d'un praticien-chercheur interrogeant les programmes en vigueur au cycle 2 dans la pratique des " lectures de plaisir (...) choisies librement " d'albums narratifs de littérature de jeunesse en. Elle s'inscrit dans la continuité des travaux sur l'acculturation à l'écrit de la vaste étude Lire et écrire dirigée par Roland Goigoux et s'enracine dans les recherches en didactique de la littérature sur le sujet lecteur (Rouxel, Langlade : 2004) qu'elle élargira au concept d'apprenti sujet-lecteur. Notre observation centrée sur une population d'élèves de cours préparatoire au coin lecture nous a fait constater que certains se détournent rapidement de l'album choisi pour se consacrer à une autre activité. Un corpus significatif composé de captures d'écran montrant des élèves filmés au coin lecture dans différentes classes de cours préparatoire permettra de poser la question de la fréquentation autonome d'un tel espace de la classe.

Les travaux en sociologie (Bonnéry : 2015) nous ont enseigné que certaines pratiques de lectures partagées dans les familles populaires ne développent pas les compétences attendues implicitement par l'école : les familles " populaires-oralisantes " ou " populaires-restitutives " n'axent pas leur lecture sur le plaisir du moment partagé. Le recueil des représentations de ces familles concernant leur pratique des lectures partagées lors des rendez-vous famille-enseignante est facilité par notre statut de praticien-chercheur.

La proximité spatiale avec les livres au coin lecture n'a pas toujours d'effet sur la posture attendue de lecteur et certains dispositifs pédagogiques qui requièrent des prédispositions d'attitudes de lecteur fabriquent dès lors des inégalités. La fréquentation libre d'albums en classe et la circulation des livres entre l'école et la famille comme le préconisent les programmes apparaissent par conséquent insuffisantes pour susciter le plaisir de la lecture au cours préparatoire chez tous les élèves.

Notre responsabilité de praticien-chercheur a été alors de réfléchir à un dispositif qui n'exclut aucun élève, un dispositif susceptible de faire vivre à chaque élève l'expérience du plaisir de la lecture partagée : la lecture rapprochée.

Dans quelle mesure le dispositif de lecture rapprochée est-il efficace pour faire des élèves de CP des lecteurs autonomes ? Quelles difficultés doivent être résolues dans la mise en œuvre de ce dispositif et par quels moyens ?

Dans cette optique, cette communication proposera d'abord le cadre théorique de cette lecture

*Intervenant

à la rencontre de différents champs disciplinaires. Il conviendra de préciser ce qu'on entend ici par lecture d'albums narratifs (Van der Linden : 2006) pour un apprenti lecteur. Il nous faudra également justifier l'emploi du vocable " rapprochée " en référence à d'autres dénominations de la lecture : partagée, offerte ou privée.

N'est-il d'ailleurs pas paradoxal de parler de rapprochement alors que notre dispositif vise l'autonomie et par conséquent l'éloignement de l'enseignant ? La polysémie du verbe " rapprocher " présente selon nous un intérêt multiple qui sera développé dans une triple acception selon ses dimensions spatiale, temporelle et sémantique à travers le descriptif du dispositif pédagogique objet de notre recherche, inspiré des scènes de lectures partagées dans des " familles aisées-motivantes " selon la typologie de Bonnéry (Bonnéry : 2015).

Nous analyserons ensuite les données qualitatives recueillies lors des entretiens périodiques conduits auprès des deux enseignantes avec lesquelles nous réfléchissons à la mise en œuvre du dispositif de lecture rapprochée. Nous collaborons avec elles dans le cadre d'un projet soutenu par l'Académie de Besançon depuis l'année scolaire 2019/2020.

Bibliographie

- BONNÉRY, S. (2015). "Des livres pour enfants. De la table de chevet au coin lecture", dans P.Rayou (dir.), *Aux frontières de l'école – Institutions, acteurs et objets*. Saint-Denis : Presses Universitaires de Vincennes.

-GOIGOUX, R. (2015). " Lire et écrire – Rapport de recherche ". Lyon : institut français d'éducation, école normale supérieure. Article consultable à l'adresse : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>(consulté le 12 février 2021).

- ROUXEL, A. et LANGLADE, G. (2004). *Le sujet lecteur – Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

- VAN DER LINDEN, S. (2007). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay : L'atelier du poisson soluble.

- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2020). *Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020*.

Mots-Clés: lecture rapprochée, apprenti sujet lecteur, cours préparatoire, expérience personnelle, lecteur autonome

Rapport à la norme sociale orthographique des enseignants de l'école primaire et style pédagogique

Catherine Combaz-Champlaine * ¹

¹ École, mutations, apprentissages – CY Cergy Paris Université : EA4507 – Université de Cergy-Pontoise - Site de Gennevilliers - ZAC des Barbannières - Avenue Marcel Paul - 92230 Gennevilliers, France

Dans le champ de la sociologie de l'éducation française, plusieurs travaux ont cherché à identifier et analyser les profils socio-pédagogiques de professeurs du second degré (Isambert-Jamati, Grosperon, 1984 ; Demailly, 1985 ; Tupin, 1996). Ils montrent notamment que les programmes et directives officielles n'empêchent nullement une diversité de pratiques d'enseignement, expression de la marque pédagogique personnelle de l'enseignant. Comme le mentionnent Haramein, Perrenoud et Hutmacher (1979, 243 et 250), " le maître doit nourrir son enseignement de sa propre expérience, de sa propre culture. (...) Les déterminants d'ordre personnel en termes de représentations et de schèmes d'action que l'éducateur doit à sa personnalité, à ses expériences d'enfant, d'adolescent, d'adulte, à son milieu familial et professionnel, à sa scolarité antérieure, etc. constituent la matrice (...) produisant un système unique d'intervention ". Notre communication explore le rapport des enseignants de l'école primaire à l'orthographe pensée comme une norme sociale et la façon dont ils enseignent l'orthographe au quotidien, dans leurs classes auprès de leurs élèves.

Le concept de norme sociale a été choisi pour délimiter et caractériser le rapport des enseignants à l'orthographe. Il met en avant 5 dimensions : la norme sociale est régulière ; elle est collective ; elle suppose des sanctions négatives en cas de transgression ; elle est contraignante et elle révèle des valeurs sur lesquelles elle prend appui (Demeulenaere, 2003).

À partir d'une typologie résultant d'une analyse qualitative (analyse de contenu, Bardin, 2011) et d'une analyse quantitative (Analyse en composantes principales) de 30 entretiens semi-directifs d'enseignants de cycle 3 de l'école primaire française qui a permis de repérer 5 types de positionnements distincts (*les indulgents, les régulo-exigeants, les valeur-exigeants, les valeuro-centrés et les régulo-centrés*), nous montrons en quoi le style pédagogique personnel de deux d'entre eux, appartenant à deux groupes ortho-normatifs statistiquement opposés (l'un appartient au groupe des *Indulgents* et l'autre au groupe des *Régulo-Exigeants*), diffèrent dans *l'ici et maintenant* de la classe, dictant des choix didactiques et pédagogiques non-conscients à l'enseignant (Bourdieu, 1980).

Ces deux enseignantes de CM2 ont mené une séance portant sur l'orthographe des désinences verbales en /E/, complexité linguistique des plus épineuses de la langue française (Brissaud, Chevrot et Lefrançois, 2006). Nous montrons comment chacune propose à ses élèves de résoudre

*Intervenant

ce problème orthographique. Pour ce faire, nous analysons les interactions langagières placées au confluent de la didactique (pensée comme une relation technique permettant la construction des savoirs) et de la pédagogie (pensée comme une relation interpersonnelle, sociale, dans le microcosme de la classe – Altet, 1994). Les interactions relevées dans le corpus sont issues de la phase de mise en commun des propositions orthographiques des élèves qui consiste à les présenter, à les justifier et à en assurer la correction pour assoir la graphie normée. Elles sont analysées au regard des éléments linguistiques convoqués et des styles didactico-pédagogiques des 2 professeures. Si l’enseignante appartenant au groupe des *Indulgents* cherche à réduire la complexité et la profusion des raisonnements possibles pour faire advenir la réponse orthographique nécessaire à l’exercice demandé, l’autre enseignante, appartenant au groupe des *Régulo-Exigeants*, invite ses élèves à indiquer et à expliciter la graphie normée attendue mais aussi d’autres graphies, des graphies fautives accidentelles ou graphies fautives qu’elle introduit sciemment pour étendre la réflexion des élèves à d’autres formes verbales en /E/ qui n’appartiennent pas à l’exercice orthographique proposé.

In fine, cette contribution interroge la norme sociale orthographique, le rapport des enseignants à celle-ci, les pratiques pédagogiques orthographiques ordinaires des enseignants mais aussi le curriculum caché des élèves.

Bibliographie

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d’une théorie de la pratique*. Genève : Droz.

Brissaud, C., Chevrot, J.-P., et Lefrancois, P. (2006). Les formes verbales en /E/ entre 8 et 15 ans : contraintes et conflits dans la construction des savoirs sur une difficulté orthographique majeure du français. *Langue française, 151*, 74-93.

Bucheton, D. (2011). *L’agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. (2e éd.). Paris : Octares Éditions.

Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l’orthographe*. Paris : Delagrave.

Demeulenaere, P. (2003). *Les normes sociales : Entre accords et désaccords*. Paris : PUF.

Mots-Clés: orthographe – norme sociale – style pédagogique – formes verbales

Défis scientifiques 92 : Une vision de la démarche d'investigation par des professeurs des écoles.

Clément Maisch *[†] ¹, Rita Khanfour-Armalé *[‡] ², Eric Bernard *[§] ³

¹ Laboratoire de didactique André Revuz (EA 4434) – CY Cergy Paris Université – 33 boulevard du port, 95015 Cergy-Pontoise Cedex, France

² Laboratoire de Didactique André Revuz (EA 4434) – CY Cergy Paris Université – France

³ Académie de Versailles – academie de versailles – France

Introduction

La démarche d'investigation (DI) est présente à l'école primaire depuis 20 ans. Cet enseignement a été étudié sous des points de vue psychologique, épistémologique ou didactique (Boilevin, et al., 2016).

Dans le programme actuel, la DI est institutionnalisée. Les documents d'accompagnement portant sur la mise en œuvre d'une séquence de sciences décrivent le canevas d'une démarche expérimentale d'investigation selon 5 étapes : le choix d'une situation de départ, la formulation du questionnement des élèves, l'élaboration des hypothèses et la conception de l'investigation, l'investigation conduite par les élèves et l'acquisition et la structuration des connaissances.

L'organisation des défis scientifiques 92 a été entamée depuis septembre 2018. Cinq défis par cycle ont pour objectif principal d'amener les enseignants du cycle 1 au cycle 3 du département des Hauts-de-Seine à faire des sciences dans le cadre d'une DI. Ces défis ont été élaborés par les participants du groupe sciences (1). Il leur est demandé de restituer le résultat du défi qui s'est déroulé dans leur classe. Ce document peut prendre la forme que l'enseignant souhaite.

Cadre théorique

Plusieurs recherches ont été menées sur la DI. Celles-ci ont visé, les pratiques de classe (Brandt-Pomares, 2011), le travail collectif enseignant ainsi que les acquisitions des élèves (Grangeat, 2011). Plusieurs études montrent le bénéfice que les élèves peuvent tirer d'un apprentissage des sciences par investigation en termes d'acquisition de connaissances scientifiques d'une part (Hofstein et al., 2005) et d'attitudes plus positives envers la science d'autre part. Morge et Boilevin (2007) ont mis en avant que la DI doit prendre en considération les élèves en les amenant à s'approprier les tâches proposées mais aussi en les faisant participer à la validation des productions individuelles et collectives.

*Intervenant

[†] Auteur correspondant: clement.maisch@cyu.fr

[‡] Auteur correspondant: rita.khanfour-armale@cyu.fr

[§] Auteur correspondant: Eric.Bernard@ac-versailles.fr

Problématique et méthodologie

Pour analyser et comprendre la mise en place des défis par les enseignants dans leur classe, 8 restitutions (5 en cycle 2 et 3 en cycle 3) ont été analysées. La grille d'analyse élaborée par les deux chercheurs comprend 8 catégories : les objectifs d'apprentissage, le nombre de séances, la durée des séances ou de la séquence, les étapes de la démarche, la place du langage, l'appropriation des connaissances scientifiques, la présence ou l'utilisation des outils numériques, la polyvalence ou les liens interdisciplinaires et une rubrique " autres éléments".

Résultats et perspectives

L'ensemble des observations nous permet de déduire que les enseignants mettent en place de manière incomplète la DI en accentuant les aspects d'investigation. Les connaissances disciplinaires ne sont pas mises en avant. Les aspects langagiers et les aspects interdisciplinaires sont très peu développés.

Ce constat nous a amenés à s'interroger sur la représentativité de ces restitutions. Nous pensons que les enseignants n'ont pas eu les mêmes intentions. Pour certains, la restitution serait une trace pour les élèves, pour d'autres ce serait un outil de communication autour de leur pratique d'enseignement. Pour comprendre l'objectif de ces restitutions, nous avons mené des entretiens auprès de 3 enseignants dont les fiches ont été analysées. Ces entretiens sont en cours d'analyse.

Une réflexion sur l'accompagnement des enseignants sur la DI est entamée dans le groupe sciences. Des documents d'aide à la compréhension des étapes de la DI sont en cours d'élaboration. À la suite de ce travail, nous souhaitons observer et analyser la mise en place en classe de la DI selon la double approche (Robert et Rogalski, 2002) dans le cadre de ces défis et suite à l'accompagnement proposé.

Bibliographie

- Boilevin, J. M., & Brandt-Pomares, P. (2011). Démarches d'investigation en sciences et technologie au collège: les conditions d'évolution des pratiques. In *Les démarches d'investigation dans l'enseignement scientifique. Pratiques de classe, travail collectif enseignant, acquisitions des élèves*, ENSL, 51-62.
- Gibson, H. L., & Chase, C. (2002). Longitudinal impact of an inquiry-based science program on middle school students' attitudes toward science. *Science education*, 86(5), 693-705.
- Grangeat, M. (2011). Les démarches d'investigation dans l'enseignement scientifique. Pratiques de classe, travail collectif enseignant, acquisitions des élèves. Lyon: École normale supérieure de Lyon.
- Morge, L., & Boilevin, J. M. (2007). Séquences d'investigation en physique-chimie au collège et au lycée. SCEREN, pp.167.
- Robert, A. & Rogalski, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques: une double approche. *Canadian Journal of Math, Science & Technology Education*, 2(4,) 505-528.

(1) groupe sciences composé de : formateurs-chercheurs en didactique des sciences, Conseillers Pédagogiques départementaux et de Circonscription, et Inspecteurs de l'Académie.

Mots-Clés: Défis scientifiques, démarche d'investigation, professeurs des écoles, sciences.

Classe flexible et organisation en centres au service des savoirs : analyse didactique a posteriori d'une expérimentation en classe de CM2.

Vanessa Desvages-Vasselin * ¹

¹ Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation – Université de Rouen Normandie : EA7454, Normandie Université, Université de Caen Normandie : EA7454 – Place Emile Blondel, 76130 Mont-Saint-Aignan / Esplanade de la paix, CS 14032, 14032 Caen cedex 5, France

Cette proposition interroge le premier axe de réflexion proposé, à savoir, les savoirs scolaires à travers l'analyse didactique d'un dispositif. Observer la classe dite flexible et l'enseignement en centres (Debbie Diller, 2015) invite à interroger la construction et la diffusion des savoirs dans ces dispositifs bien différents de la forme scolaire traditionnelle. A travers l'analyse didactique des outils de l'enseignant et des élèves, de l'organisation des espaces et des pratiques, cette communication cherche à comprendre la nature des savoirs favorisés par ce dispositif. En effet, les questions de l'aménagement relèvent de véritables enjeux didactiques, **l'aménagement des espaces relevant bien souvent d'une intentionnalité didactique** assez peu investiguée sous cet angle. Que dévolue l'enseignant à l'élève dans un espace dit flexible et une organisation en centres reposant sur l'autonomie de l'élève, le tutorat et les plans de travail?

L'objectif de notre propos est de questionner la nature des savoirs dans des pratiques de classe flexibles à travers le processus de dévolution. Postulant que la disposition de classe influe sur le processus enseigner/apprendre, nous voulons interroger les relations entre situation d'enseignement/apprentissage et espaces d'apprentissage pour saisir la nature des savoirs diffusés dans ces espaces et les types de dévolution à l'œuvre. En effet, l'aménagement de l'espace-classe est étudié souvent à l'aune de sa dimension pédagogique voire géographique (Clerc, 2020). Un certain nombre d'ouvrages issus de praticiens de terrain proposent des applications concrètes. Mais la dimension didactique de l'aménagement de l'espace-classe et plus particulièrement du courant de classes flexibles et de l'organisation en centres développés ces dernières années en France n'est que très rarement investigués. Si chacun semble s'accorder sur l'intérêt de questionner l'aménagement des espaces et ses effets sur le bien-être des élèves (Musset, 2012), peu interrogent la nature du savoir dans ces dispositifs ni le processus enseigner/apprendre alors même que l'aménagement apparait comme la mise en œuvre d'une dévolution (Brousseau, 1998 ; Buznic et Al, 2021). Notre communication permettra d'analyser ainsi à partir de concepts empruntés à la didactique, les pratiques d'aménagement de l'espace.

A partir d'une caractérisation de la classe flexible et du travail en centres (Diller, 2015) , nous chercherons à comprendre ce que l'enseignant dévolue de la situation d'enseignement à l'élève. Nous postulons que l'aménagement de l'espace est un acte didactique en soi favorisant la circulation de savoirs en reposant sur des processus de dévolution.

*Intervenant

C'est au filtre des concepts didactiques que sont analysées les pratiques d'aménagement. Nous présenterons ainsi une étude de cas spécifique, celle du chercheur au temps où il était enseignant en classe élémentaire, reposant sur l'analyse didactique a posteriori d'une situation de classe au long cours puisqu'elle s'est étendue de septembre 2019 à juin 2020. Elle analysera les évolutions du plan de classe au regard des objectifs visés par l'enseignant, des explicitations de objectifs pédagogiques et didactiques qu'il formule dans un outil de communication, des outils-élèves et de ses progressions. Pour ce faire, nous présenterons des plans de la classe et des emplois du temps, l'outil de l'enseignant appelés livret de centre qui explicite les objectifs visés dans les différents centres. Nous nous attarderons plus longuement sur deux espaces : la zone dite en U qui permet de rassembler les élèves et le centre de mathématiques. Nous nous intéresserons alors aux consignes et matériel donnés aux élèves. A partir des cadres de la didactique, nous nous intéresserons aux tâches constructives et productives soumises aux élèves dans ces espaces, au processus de dévolution et d'institutionnalisation mis en œuvre à travers l'articulation des espaces et des temps développé par l'enseignant afin d'analyser comment se construit le savoir dans un tel dispositif pédagogique et didactique.

Dans les recherches actuelles, rares sont les études menées sur les questions d'aménagement de l'espace au filtre de la didactique, examinant précisément **la nature des apprentissages et leur processus dans le cadre de ces dispositifs**. Cette réflexion engage plus largement un questionnement sur **les transformations des pratiques éducatives et de la posture professionnelle en lien avec l'aménagement de l'espace pédagogique et didactique et les processus de dévolution qui les traversent**.

C'est à travers l'étude de ces aménagements et de cette organisation que des éléments de compréhension se tissent pour donner à voir les enjeux didactiques de l'aménagement de l'espace classe.

Brousseau, Guy (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble : La Pensée Sauvage, 444 p.

Buznic-Bourgeacq, Pablo (dir.) (2021) *Sujets et objets de la dévolution, une institution de l'autonomie*, Londres : ISTE Edition, 232 p.

Clerc, Pascal (2020). La salle de classe : un objet géographique , Géocarrefour, 94/1, consulté le 17 février 2021. URL : <http://journals.openedition.org/geocarrefour/14426>

Diller, D. (2015) *Aménager sa classe pour favoriser l'apprentissage*, Paris : Chenelière Education, 191 p.

Musset Marie (2012) De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage : au bonheur d'apprendre ? *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n° 75, mai. Lyon : ENS de Lyon

Mots-Clés: Aménagement de l'espace, classe, savoirs, dévolution, analyse didactique, classe flexible

Concevoir un programme de formation des professeurs des écoles pour enseigner les mathématiques au 21ème siècle

Claire Guille-Biel Winder * ^{1,2}, Edith Petitfour * ^{† 4,3}, Frédérick Tempier * ^{‡ 4,5}, Arnaud Simard * ^{§ 6,7}, Pierre Eysseric ^{¶ 8}

¹ Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation – Aix Marseille Université : EA4671 – France

² COPIRELEM – IREM Marseille – France

⁴ COPIRELEM – Irem de Paris – France

³ Laboratoire de Didactique André Revuz EA 4434 – Université de Rouen Normandie : EA4434 – France

⁵ Laboratoire de Didactique André Revuz EA 4434 (LDAR) – Université d’Artois, Université Paris Diderot - Paris 7 : EA1547, Université de Cergy Pontoise, Université de Rouen, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris 12 – Université Paris Diderot - Paris 7 Bâtiment Condorcet, 10 rue Alice Domon et Léonie Duquet, Case Courrier 7086 - 75205 Paris Cedex 13, France

⁶ Laboratoire mathématique de Besançon – Université de Franche-Comté, Université de Franche-Comté – 16, route de Gray 25030 Besançon cedex, France

⁷ COPIRELEM – IREM de Franche-Comté – France

⁸ COPIRELEM - ESPE d’Aix Marseille Université – ESPé Aix Marseille Université – France

En France, l’arrivée d’un nouveau concours de recrutement (en 2022) et un changement des modalités de formation (en 2021) remettent au goût du jour la question vive des contenus de formation. Depuis 2013, il existe un référentiel de compétences que les professeurs doivent maîtriser pour l’exercice de leur métier et qui constitue un point d’appui pour l’élaboration des maquettes de formation (MEN, 2013). Or celui-ci est transversal et n’évoque pas les savoirs spécifiques à l’enseignement de chaque discipline qui sont convoqués dans l’exercice de ces compétences. Notre réflexion porte en particulier sur la formation à l’enseignement des mathématiques pour les futurs professeurs des écoles. Dans ce domaine, quels sont les savoirs incontournables ? Cette question délicate est laissée à la charge des formateurs en l’absence de cadre suffisamment précis dans les masters de formation mais également dans la définition des contenus des épreuves du concours de recrutement (CRPE). Cela laisse supposer une grande diversité de contenus dans les formations proposées et complique l’entrée dans le métier de formateur. Face à ce manque, nous nous proposons d’élaborer un programme spécifique pour la formation des futurs professeurs des écoles à l’enseignement des mathématiques.

Actuellement les programmes de référence des épreuves écrites d’admissibilité au CRPE sont ceux du collège : " Le niveau attendu correspond à celui exigé par la maîtrise des programmes de collège " (MEN, 2020). Or, contrairement à une opinion largement répandue, pour enseigner les mathématiques à un certain niveau, il ne suffit pas de maîtriser les savoirs mathématiques

*Intervenant

[†] Auteur correspondant: edith.petitfour@univ-rouen.fr

[‡] Auteur correspondant: frederick.tempier@u-cergy.fr

[§] Auteur correspondant: arnaud.simard@univ-fcomte.fr

[¶] Auteur correspondant: pierre.eysseric@univ-amu.fr

du niveau immédiatement supérieur. Des travaux de recherche ont depuis longtemps pointé l'existence de différents types de savoirs pour enseigner (Shulman, 1986 ; Houdement & Kuzniak, 1996 ; Ball, Thames & Phelps, 2008) : des savoirs mathématiques spécifiques mais également des savoirs didactiques et pédagogiques.

La conception du programme nous amène à faire des choix quant à des questions de fond et de forme du document et de validation (Demeuse & Strauven, 2006).

L'objectif de cette communication est d'interroger le processus de conception du programme : quelles sont les questions qui se sont posées à nous en tant que concepteurs, à quelles tensions avons-nous été soumis, quels choix ont été réalisés, quels premiers moyens de validation " interne " ?

Par exemple, faire des choix sur le contenu amène à interroger les savoirs mathématiques du socle commun utiles à l'enseignement des mathématiques à l'école, les savoirs mathématiques spécifiques pour enseigner à l'école, les savoirs didactiques et leur transposition et l'articulation avec les compétences professionnelles du référentiel des enseignants. Par ailleurs nous nous sommes questionnés sur le type de présentation, de formulation, le choix du vocabulaire, la façon de mettre en évidence les liens entre les différents éléments du programme, le rôle et le choix des exemples, ...

Mots-Clés: formation, savoirs pour enseigner, mathématiques, didactique, professeurs des écoles

Quelle référence à la notion de discipline scolaire à l'école maternelle. L'épistémologie pratique du professeur et des élèves au cours de l'enseignement du domaine " agir s'exprimer comprendre à travers l'activité physique " .

Antoine Thepaut * ¹

¹ Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille - ULR 4354 – Université de Lille : ULR4354, Théophile, inspe lille Hauts de France – Université de Lille - 42 rue Paul Duez - 59000 Lille, France

L'email a bien été copié

L'objet de notre communication interroge le processus de scolarisation et disciplinarisation à l'école primaire. La référence aux disciplines scolaires à l'école maternelle est encore largement problématique : rejetée par certains au nom d'un enfermement trop précoce dans une forme scolaire, recherchée par d'autres comme affirmation d'une conception culturelle des apprentissages. Quels rapports les savoirs enseignés-appris entretiennent-ils avec les disciplines scolaires ? Si les textes et programmes (2015) définissent non des disciplines mais des champs d'apprentissage, néanmoins pour P. Garnier (2009) ces champs d'apprentissage préfigurent les disciplines de l'école. Quelle forme et selon quelle modalité prend cette préfiguration ?

Différents travaux soulignent que les pratiques enseignantes révèlent " des traces " des disciplines scolaires (Daunay Delcambre 2007, Thévenaz-Christen 2008). Envisagé sous cet angle l'étude de Laparra & Margolinas (2010) montre combien cette référence aux savoirs disciplinaires est cependant complexe et difficile à assurer. Elle est de plus potentiellement créatrice d'inégalités scolaires dès l'école maternelle (Joigneaux 2009). Quels savoirs sont transmis ? Comment les enseignant-e-s élaborent leurs contenus d'enseignements ? Par quels processus d'enseignement apprentissage sont-ils véhiculés ? Nous explorons l'ensemble de ces questions à l'aide du concept d'épistémologie pratique, définit comme " l'ensemble des savoirs qui informent sur ce que (l'enseignant) fait et dit dans la classe sans pour autant qu'il ne soit toujours en mesure de les expliciter ". (Amade-Escot 2014, 20)

Nous l'envisageons au cours d'une séance du domaine d'apprentissage " agir s'exprimer comprendre à travers l'activité physique " comportant une phase d'activité physique proprement dite suivie d'une phase de verbalisation. La séance filmée donne lieu à une transcription des procédures de régulation didactique, verbales et non verbales, en relation avec les modes de réalisation des élèves. L'étude menée dans une perspective didactique mobilise le cadre de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (Sensevy & Mercier 2007) et repose sur l'analyse

*Intervenant

des situations critiques didactiques. Les résultats montrent les modalités selon lesquelles les savoirs sont (re)construits et appréhendés via la verbalisation, soulignant combien ces savoirs en jeu sont construits dans et par l'action sur la base d'une conception scolaire de la discipline.

Cette étude souligne tout l'intérêt du concept d'épistémologie pratique comme mode de description compréhension des pratiques enseignantes. Elle ouvre de nouvelles perspectives dans la façon de penser le rapport aux disciplines scolaires et ce dès l'école maternelle.

Références bibliographiques

Amade-Escot C. (2019). Epistémologies pratiques et action didactique conjointe du professeur et des élèves. *Education & Didactique*, 13, 1, 109-114.

Daunay, B. Delcambre, I. (2007). Les rituels en maternelle. Genre scolaire ou disciplinaire ? *Les cahiers Théodile*, 7, 33-48.

Garnier, P. (2009). Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*. 169. 5-15.

Joigneaux, C. (2009). La construction des inégalités scolaires dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*. 169. 17-28.

Laparra, M. Margolinas, C. (2010). Milieu, connaissance, savoir. Des concepts pour l'analyse des situations d'enseignement. *Pratiques* 145/146, 141-160.

Sensevy, G. Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.

Thévenaz-Christen, T. (2008). Au cœur de la forme scolaire, la discipline. L'exemple du français parlé. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30 (2), 299 – 324.

Mots-Clés: épistémologie pratique, école maternelle, éducation physique et sportive, discipline scolaire

L'espace scolaire dans tous ses états. Pratiques spatiales, dispositifs d'enseignement et modalités d'apprentissage dans le premier degré

Guilhem Labinal ^{*†} ¹, Pascal Clerc ^{*}

², Bruno Robbes ^{*}

², Julie Duval ^{*}

², Anne-Laure Le Guern ^{*}

³, Claire De Saint Martin ^{*}

⁴, Clarissa Figueira ^{*}

¹, Jean-François Thémines ^{*}

5

¹ École, mutations, apprentissages (EMA) – Université de Cergy Pontoise : EA4507 – Université de Cergy-Pontoise - Site de Gennevilliers - ZAC des Barbanniers - Avenue Marcel Paul - 92230 Gennevilliers, France

² École, mutations, apprentissages – CY Cergy Paris Université : EA4507 – Université de Cergy-Pontoise - Site de Gennevilliers - ZAC des Barbanniers - Avenue Marcel Paul - 92230 Gennevilliers, France

³ Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation – Université de Rouen Normandie : EA7454, Normandie Université, Université de Caen Normandie : EA7454, Université de Rouen Normandie : FED4137 – Place Emile Blondel, 76130 Mont-Saint-Aignan / Esplanade de la paix, CS 14032, 14032 Caen cedex 5, France

⁴ laboratoire EMA, université de Cergy Pontoise – Université de Cergy Pontoise – France

⁵ 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

Proposition de symposium long portée par :

*Intervenant

†Auteur correspondant: guilhem.labinal@cyu.fr

Axe thématique :

Parce qu'il travaille un objet transverse, résistant aux appropriations disciplinaires, **le symposium proposé s'inscrit dans l'axe 1 du colloque** (Savoirs scolaires) en ce qu'il tente de faire " émerger des relations entre des champs d'objets et des dimensions d'analyse souvent disjoints et séparés dans les recherches ". En questionnant, à différentes échelles, les enjeux qui entourent **les espaces scolaires dans le premier degré**, les interventions proposées nourrissent la **réflexion qui articule leurs caractéristiques et appropriations aux dispositifs pédagogiques, aux processus d'apprentissage ainsi qu'au quotidien des élèves et des enseignants**.

TITRE DU SYMPOSIUM :

L'espace scolaire dans tous ses états. Pratiques spatiales, dispositifs d'enseignement et modalités d'apprentissage dans le premier degré

Mots clés : espace d'apprentissage – pédagogies – pratiques spatiales – salle de classe – vécu scolaire

PRÉSENTATION :

Longtemps laissée dans l'ombre des travaux analysant les processus d'apprentissage, la contribution des particularités matérielles de l'espace scolaire au fonctionnement pédagogique est désormais examinée par différentes spécialités professionnelles ou scientifiques. Le corrélat semble établi mais il reste difficile d'en évaluer l'importance relative au regard de la complexité des enjeux dont dépendent les situations d'enseignement/apprentissage.

Un dispositif d'enseignement, qu'il soit transmissif ou constructiviste, semble facilité selon le cadre dans lequel il est mis en œuvre. L'organisation scolaire institue un ordre spatial et apporte son lot de contraintes sur les corps, les mobilités, les relations et les apprentissages ; elle joue un rôle sur le déroulement du travail et agit sur le vécu scolaire des élèves et des enseignants. Les caractéristiques et l'organisation de l'espace contribuent au bien-être des usagers et agissent, sans qu'il soit aisé de le mesurer (Kim, de Dear, 2012 ; Barrett et *al.*, 2015), sur la réussite des élèves. Notre proposition de symposium repose donc sur un important postulat : celui selon lequel **les spécificités de l'espace sont indissociables du lien pédagogique tissé entre les usagers et les acteurs de l'école. Elles sont liées aux spatialités parce qu'elles sont partie-prenantes de la manière dont l'école est socialisée (Monnard, 2017 ; Frouillou, 2011), ressentie (Nur et *al.*, 2013 ; 2014) et habitée**. C'est pourquoi les communications présentées visent de façon complémentaire :

- à **préciser l'articulation entre les dispositifs spatiaux et les situations d'enseignement/apprentissage** en travaillant notamment sur la diversité des pratiques possibles, sur le vécu des enseignants ou des professeurs titulaires ou en formation ;

- à **caractériser les expériences étrangères**, les pédagogies et les organisations alternatives ou informelles qui contribuent, en intervenant sur l'espace, à modifier les dispositifs d'enseignement et les modalités d'apprentissage dans le premier degré ;

- à rendre compte des enjeux spatiaux caractéristiques des dispositifs mobilisés pour répondre aux **besoins spécifiques des élèves d'école primaire et, plus particulièrement, à ceux qu'implique un handicap** ;

- et à interroger, en questionnant la continuité des **situations d'apprentissage dans et hors les murs de la classe**, les limites même de l'organisation scolaire.

Ainsi, en croisant les résultats des travaux menés dans le cadre d'un projet associant, au sein des Inspé de Normandie Caen et de l'académie de Versailles notamment, des chercheurs de différentes spécialités (Sciences de l'éducation et géographie plus particulièrement), ce symposium propose de mieux comprendre les interactions entre espaces d'apprentissage, pédagogies, situations d'enseignement et modalités de construction des savoirs.

Bibliographie :

Barrett et al. (2015). " The impact of classroom design on pupils learning: final results of a holistic, multi-level analysis ". *Building and environment*, 89, pp. 118-133.

Frouillou L. (2011). " Géographie d'un espace conçu pour les élèves, approprié par les enfants : l'école maternelle française ". *Carnets de géographes*, n°3, pp. 1-18.

Kim, J., de Dear, R. (2012). "Nonlinear relationships between individual IEQ factors and overall workspace satisfaction". *Building and Environment*, n°49, pp. 33-44.

Monnard, M. (2017). *Lutte des places dans la société des pairs. Une ethnographie scolaire dans trois cycles d'orientation genevois*. Thèse de doctorat : Université de Genève, 439 p.

Nur et al. (2013). " Improving the Classroom Physical Environment: Classroom Users' Perception ". *Social and behavioral Sciences*, 101, pp. 221-229.

Nur et al. (2014). " Principals' perception on Classroom Physical Environment ". *Social and behavioral Sciences*, 153, pp. 266-273.

PROGRAMME

Session 1

Discutants :

Jean-Pierre Chevalier (animation, discussion) et Guilhem Labinal (présentation)

1 : Pascal Clerc

CY Cergy Paris Université, EMA

Les lieux de l'éducation : l'école Amorim Lima à São Paulo

Mots clés : Lieu, habiter, identité, appartenance, appropriation, éducation

Cette proposition de communication part d'un travail de terrain effectué en 2018 et 2019 dans une école de São Paulo, l'école Amorim Lima. Je souhaite **interroger, à travers cette étude**

de cas (fondée sur des observations et des entretiens), les articulations entre espaces et apprentissages, et plus précisément l'hypothèse selon laquelle, dans les écoles, les questions sociales, pédagogiques et politiques sont intimement liées aux espaces et aux spatialités des acteurs : quelle est l'influence des espaces sur les pratiques spatiales, les relations sociales et les pédagogies ? Peut-on analyser les choix pédagogiques et les relations au sein de la communauté éducative à travers l'étude des espaces ? En quoi aménager les espaces scolaires peut être un levier du changement éducatif ?

Mais au-delà de ce premier champ d'interrogations, cette étude de cas suggère d'aller plus loin et de tenter d'approcher l'" être au monde " des membres d'une communauté scolaire pour reprendre les mots d'Heidegger dans sa conférence de 1951 à Darmstadt (Heidegger, 1980). Cette orientation de la recherche vise à **dépasser la séparation du social et du spatial pour les penser ensemble comme manière d'habiter l'école** (Besse, 2013). En effet, l'école Amorim Lima est un lieu habité, un lieu de vie, et il s'agit très clairement d'un choix de la communauté éducative.

D'autres questions s'imposent alors. Est-ce qu'une école peut être un lieu de vie ? Doit-elle l'être ? Est-ce que les apprentissages et l'éducation en général sont liés à la " qualité " des espaces dans lesquels ils se déroulent ? Est-ce qu'un environnement agréable, rassurant, confortable... est bénéfique pour la relation pédagogique ? Est-ce qu'il est important d'" habiter " l'école, de s'y sentir chez soi pour apprendre ?

Ces interrogations renvoient au projet politique de l'éducation. S'agit-il de privilégier la transmission de connaissances formelles, une formation (un formatage ?) des individus et leur adaptation à la société dans laquelle ils vivent, ou bien leur émancipation à travers le développement de l'intellect, des aptitudes corporelles, des émotions, des capacités créatives et des relations sociales (Morin, 2014) ? Ces choix ramènent aux questions spatiales : tout espace est politique. En caricaturant un peu, un système éducatif qui repose fortement sur la transmission de savoirs formels produit des espaces et des spatialités adaptés à cette finalité. À la manière du *zoning* en urbanisme, les lieux sont affectés à la fonction dominante. Les salles de classe – organisée en rangées – et l'activité localisée d'enseignement représentent le cœur de l'organisation spatiale. Le reste est négligé, réduit, effacé et/ou mis au service du projet éducatif dominant (Monnard, 2017). Ce faisant, les spatialités des enfants ou des adolescents, les " usagers " de ces lieux, sont cadrées par ce projet, ou en tout cas pensées pour l'être, celui de l'école comme " machine à étudier ".

Le projet politique d'Amorim Lima relève d'une autre conception de l'éducation, celle d'une éducation intégrale et émancipatrice (Rancière, 1987). Il est étroitement lié à la possibilité d'habiter l'école, c'est-à-dire d'y " être ", pleinement, comme individu autonome au sein de collectifs. Ce que j'ai entrevu, à travers ce travail de terrain, c'est une forme de déploiement possible de l'être au sein de lieux pluriels, variés, parfois non dédiés, offrant tous la possibilité d'être habités.

Selon l'enquête PISA 2018, seulement 38% des élèves français disent avoir un sentiment d'appartenance à leur école. C'est, de très loin, le pourcentage le plus faible des pays de l'OCDE. Cette donnée peut être mise en tension avec l'étude de cas mentionnée ci-dessus. Est-ce qu'elle est liée à une conception " française " de l'architecture scolaire ? Est-ce qu'elle est le résultat d'un choix délibéré ? Est-ce qu'elle révèle des orientations éducatives qui privilégient la transmission de connaissances formelles et instrumentales par rapport à un projet émancipateur ?

Bibliographie :

Besse, J.-M. (2013). *Habiter. Un monde à mon image*. Paris : Flammarion.

Heidegger, M. (1980). *Essais et conférences*. Paris : Gallimard.

Monnard M. (2017). *Lutte des places dans la société des pairs. Une ethnographie scolaire dans trois cycles d'orientation genevois*. Thèse de doctorat en géographie : Université de Genève.

Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*. Arles : Actes Sud.

Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris, Fayard.

2 : Bruno Robbes

CY Cergy Paris Université, EMA

Des pédagogies "différentes" à l'école primaire : quelles interactions entre analyse pédagogique des situations d'enseignement/apprentissage et espaces d'apprentissages ?

Mots clés : pédagogies "différentes", situation d'enseignement/apprentissage, espace d'apprentissage

Partant d'une définition de synthèse de la pédagogie (Develay, 1996 ; Meirieu, 2005 ; Fabre, 2002), nous avons pu montrer **en quoi les recherches de pédagogie portaient un regard spécifique sur les situations d'enseignement/apprentissage en sciences de l'éducation**, non réductible mais complémentaire d'autres regards, notamment didactiques. Pour mettre au jour cette spécificité, nous avons élaboré **une grille d'observation et d'analyse pédagogique des situations d'enseignement/apprentissage**, comprenant sept catégories : 1) les objectifs ; 2) le rapport entre l'espace et l'organisation ; 3) les supports d'enseignement/apprentissage ; 4) le rapport entre les tâches prescrites par les enseignants et les activités constatées des élèves ; 5) les interactions ; 6) l'évaluation ; 7) les contenus des discours pédagogiques. Nous montrerons **comment les espaces d'apprentissages interagissent avec certaines des catégories de la grille**. Puis, nous donnerons quelques exemples de cette mise en relation, en présentant **des résultats d'une recherche conduite** entre 2013 et 2018, **dans une école élémentaire** située dans un quartier populaire du nord de Paris.

De là, nous évoquerons **l'intérêt de quelques pédagogues du courant de l'Éducation nouvelle (Freinet, Montessori, Decroly) pour les espaces d'apprentissages**. Nous nous appuyerons sur les travaux de Fourcade (1972), qui a mis en rapport l'importance de l'organisation de l'espace scolaire dans la nature des communications enseignant-élèves et entre élèves, à partir de plans de classes représentant les places de l'enseignant, des élèves et du savoir.

Cette préoccupation des relations entre pédagogies "différentes" (Viaud, 2005) et espaces d'apprentissages **trouve des prolongements chez des pédagogues contemporains soucieux de faire évoluer la forme scolaire** (Vincent, Courtebras & Reuter, 2012). Nous l'observerons en analysant un corpus de textes pédagogiques et scientifiques présentant les quatre types de pratiques pédagogiques suivants : la classe mutuelle ; la classe flexible ; les centres d'autonomie ; des classes qui articulent usage du numérique, organisation des espaces et types de pédagogie.

Cette analyse nous permet de formuler **deux résultats** : 1. Une réflexion sur les fonctions des espaces s'articule à des scénarios pédagogiques, déterminant des situations d'enseignement/apprentissage. Ces situations font appel à des types de pédagogie diversifiés intégrant des ouvertures vers l'extérieur, qui induisent des modalités d'aménagement des espaces correspondantes caractérisées par des usages flexibles. 2. Ces nouvelles façons de penser fonctions, pédagogies et espaces

n'invalident pas certaines pédagogies du courant historique de l'Éducation nouvelle, qui avaient intégré dans leurs pratiques les fonctions mises au jour. Un enrichissement des unes par les autres s'avère d'ores et déjà fécond.

Plusieurs questions de recherche se posent alors :

- Dans les classes aménagées avec des espaces différenciés par leurs fonctions, que dire des places des élèves et de l'enseignant, des rôles de chacun et des interactions entre eux ?
- Qu'en est-il des régulations (règles disciplinaires, sanctions, exercice de l'autorité...) dans ces nouveaux espaces ?
- Quels effets ces nouveaux espaces ont-ils sur les apprentissages des élèves ? Qu'apprennent-ils qu'ils n'apprennent pas dans une classe aménagée selon la forme scolaire dominante ?
- Comment, dans ces espaces, se résout la tension entre situations individualisées et activités collectives ? Les finalités sont-elles au service de la performance individuelle ou des progrès de tous les élèves ?
- En quoi ces nouveaux espaces modifient-ils la forme scolaire ?

Bibliographie :

Develay, M. (1996, février-mars). Didactique et pédagogie. *Sciences humaines, Hors-série 12*, 58-60.

Fabre, M. (2002). Existe-t-il des savoirs pédagogiques ? In J. Houssaye, D. Hameline, M. Soëtard & M. Fabre (Eds.), *Manifeste pour les pédagogues* (pp. 99-126). Paris : ESF.

Fourcade, R. (1972). *Pour une pédagogie dynamique*. Paris : ESF.

Meirieu P. (2005. 3ème édition). Méthodes pédagogiques. In P. Champy & C. Étévé (Eds.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp. 630-635). Paris : Retz.

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

Vincent, G., Courtebras, B. & Reuter, Y. (2012). La forme scolaire : débats et mises au point : Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. *Recherches en didactiques*, 13(1), 109-135 (En ligne).<https://doi.org/10.3917/rdid.013.0109> (page consultée le 23 novembre 2020).

3 :

Guilhem Labinal

CY Cergy Paris Université, EMA

Anne Laure Le Guern

Normandie Université UNICAEN, CIRNEF

Vivre et penser l'espace de la salle de classe : le cas des professeurs des écoles stagiaires dans les académies de Normandie-Caen et de Versailles

Mots clés : salle de classe – spatialités – vécu – mobilier scolaire – formation d'enseignants

Résumé

Dans le premier degré, les élèves acquièrent le plus souvent des connaissances et des compétences en situation d'interaction avec leurs enseignants dans un cadre spatial assigné - celui de la salle de classe. C'est là une évidence mais, alors que ces interactions sont susceptibles d'être modifiées par les attributs physiques de ce dernier, les connaissances acquises sur leurs implications pédagogiques sont encore lacunaires. C'est encore plus vrai lorsqu'il s'agit de les appréhender dans le cadre du stage réalisé, en France, par les futurs professeurs des écoles dans la perspective de leur titularisation. L'enjeu est d'importance : les gestes professionnels associés aux actions socio-spatiales à réaliser en situation d'enseignement sont encore, au moins partiellement, acquis par l'expérience alors qu'agir sur la polarisation de l'espace-classe exige des compétences spécifiques.

Approcher le vécu spatial de la salle de classe

Même si les travaux de recherche sur les espaces d'apprentissage se sont multipliés et diversifiés ces dernières années, la réalité des effets des dispositions spatiales de la classe sur le déroulement précis des enseignements reste complexe à déterminer. Les contraintes spatiales liées à telle ou telle configuration de salle de classe peuvent limiter l'accessibilité des élèves et orienter les déplacements de l'enseignant (Lermigeaux, 2018). Une corrélation entre les caractéristiques physiques de l'espace et la productivité est attestée (Kim, de Dear, 2012) même si l'évaluation de l'importance relative de chacune des variables est une tâche difficile (Barrett *et al.*, 2015). Réfléchir aux implications de la dimension architecturale des bâtiments scolaires suppose, on le sait, de s'intéresser à la diversité de leurs usages (Jeannin, Barthélémy, Malnoury, 2017). Et, pour cela, à la façon dont ils sont perçus (Nur, 2013), vécus et appropriés par les élèves, les personnels d'accompagnement et les enseignants qui font vivre les interactions.

L'espace-classe dans le cadre du stage de formation des enseignants

Comment les professeurs des écoles stagiaires prennent-ils en charge la dimension spatiale des apprentissages ? Quels dispositifs privilégient-ils dans le cadre de leur stage ? Et comment perçoivent-ils les atouts et contraintes de l'espace-classe sur leurs mises en œuvre pédagogiques ? C'est pour esquisser des réponses à ces questions que nous souhaitons, dans le cadre de communication, rapprocher deux spécialités (sciences de l'éducation et de la formation, géographie) et deux approches méthodologiques mobilisées auprès des Professeurs des écoles stagiaires des INSPÉ des académies de Normandie Caen et de Versailles. Une étude ciblée de productions réalisées dans le cadre de leur formation (e-portfolio notamment) sera croisée avec les résultats d'un questionnaire distribué à une cohorte entière de PES pour **rendre compte de la relation entretenue par ces derniers avec la matérialité de leur salle de classe**. La communication montrera ainsi qu'ils associent les types de configurations de salles à des objectifs spécifiques et qu'ils perçoivent diversement, selon les contextes ou les variables appréhendées, les implications pédagogiques et sociales d'un espace sur lequel ils agissent plus ou moins aisément.

Bibliographie :

Barrett, P. *et al.* (2015). The impact of classroom design on pupils learning: final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and environment*, 89, pp. 118-133.

Kim, J., de Dear, R. (2012). Nonlinear relationships between individual IEQ factors and overall workspace satisfaction. *Building and Environment*, n°49, pp. 33-44.

Jeannin, L., Barthélémy, S., Malnoury, S. (2017). Repenser les espaces scolaires. À l'usage des acteurs de l'école. *Le Magazine de l'Éducation*, hors-série, novembre 2017, 27 p.

Lermigeaux, I. (2018). *Rôle de l'organisation de l'espace de travail sur les activités effectives et empêchées des enseignants : rôle de la configuration de la salle de sciences dans l'apprentissage de la compétence d'argumentation*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation : Université Grenoble Alpes, 334 p.

Session 2

-

Discutants (animation) :

1) Pascal Clerc

2) Guilhem Labinal

4 : Julie DUVAL

CY Cergy Paris Université, EMA

L'école inclusive, des acceptions en tension

Mots clés : école inclusive - protocole sanitaire - spatialités - hétérotopie

Cette contribution vise à saisir différentes compréhensions de l'école inclusive qui coexistent au moment même où l'Éducation Nationale pose sa diffusion comme une priorité. L'application des protocoles sanitaires en réaction à la pandémie de Covid 19 dans les établissements scolaires bénéficiant d'un dispositif de scolarisation collective pour les élèves en situation de handicap (les ULIS, Unités Localisées d'Inclusion Scolaire) a donné à voir une traduction spatiale de ces compréhensions. Ces acceptions entrent en tension, exerçant une polarité susceptible de mettre en perspective les enjeux de l'école aujourd'hui et permettant de s'interroger, dans la lignée de Foucault (1984) et Prairat (2013), sur les hétérotopies susceptibles de façonner l'école aujourd'hui.

Les multiples mobilités permises par la flexibilité des dispositifs ULIS sont à même de favoriser les échanges de savoirs et de pratiques au service des élèves à besoins éducatifs particuliers qui bénéficient du dispositif, mais aussi à l'ensemble des élèves, constituant une porte d'entrée vers la prise en compte de leurs singularités, vers une école plus " hospitalière " (Prairat 2007). Cependant, les freins à l'instauration de ce paradigme sont nombreux.

La lecture du premier protocole sanitaire et des deux textes qui ont encadré son application à l'échelle nationale et à l'échelle parisienne ainsi que le recueil des témoignages de coordonnateur-riche-s d'ULIS de l'Académie de Paris et des observations de terrain me conduiront, dans cette communication, à dégager une compréhension

de l'école inclusive d'une part comme prise en compte des singularités et d'autre part comme approche par les troubles qui historiquement a présidé aux dispositifs ayant précédés les ULIS – ces classes de perfectionnement devenues CLIS – où le savoir médical dictait la prise en charge des élèves.

Cette deuxième acception renferme une forme de négation du projet de l'école parce qu'elle ne laisse pas de place à l'exercice enseignant et parce qu'à répondre de cette manière aux besoins éducatifs particuliers, on opère, si l'on va au bout de la logique, une individualisation excessive qui laisse de côté la dimension collective. Qu'en est-il alors des missions de l'école de formation du citoyen ? Le savoir médical, scientifique, aujourd'hui neuro-développemental, est-il en train de dicter les protocoles d'apprentissages ? La diffusion des " bonnes pratiques " est-elle un outil au service du respect de la singularité de chacun ou le traitement à appliquer en réponse à un diagnostic, transformant les professeurs en de simples techniciens à même de reproduire des protocoles préétablis ?

Des éléments de réponses à ces questions seront apportés à la lumière des hétérotopies successives identifiées par Foucault (1984) et reprises par Prairat (2013) dans une démarche de contribution à l'identification des conditions de possibilité de la co-construction d'une école plus hospitalière, respectueuse de la place symbolique tout autant que spatiale, des professionnels comme des apprenants.

Bibliographie :

Dorison, C. (2006). Des classes de perfectionnement aux classes d'intégration scolaire. L'évolution de la référence à la catégorie de débilite. *Le français aujourd'hui*, 1(1), pp. 51-59. URL : <https://doi.org/10.3917/lfa.152.0051>

Foucault, M. (1984). Dits et écrits, Des espaces autres (conférence au Cercle d'études architecturales, 14 mars 1967). In *Architecture, Mouvement, Continuité*, n°5, octobre 1984, pp. 46-49.

Prairat, E. (2013). Le lieu où l'on enseigne. Dans : E. Prairat, *La morale du professeur* (pp. 21-40). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

Prairat, E. (2007). Pour conclure. Vers une école hospitalière. Dans : E. Prairat, *Questions de discipline à l'école: Et ailleurs...* (pp. 147-149). Toulouse, France : Érès.

5 :

Claire de Saint Martin

CY Cergy Paris Université, EMA

Jean-François Thémines

Université de Caen Normandie, ESO

Titre : Ce que les limites spatiales disent de l'institution scolaire

Mots clés : limite spatiale, liminalité, place, socio-clinique institutionnelle, géographie sociale

Résumé

L'école est souvent présentée comme un monde à part, séparé de l'extérieur par des limites nettes. Mais on la concevra ici comme **un espace de franchissement permanent de seuils**, de la classe à la cour, de la cour à la cantine, de la classe à toute autre salle. Ces seuils marquent la fonction précise des lieux, définissent des limites spatiales et interrogent le fonctionnement de l'école.

La communication s'attache à la façon dont l'école est socialisée et ressentie en explorant **le potentiel heuristique du concept de liminalité**. Elle le sollicite à partir de deux cadres : la socioclinique institutionnelle (Monceau, 2012) qui prolonge l'analyse institutionnelle (Lourau, 1970) et une géographie sociale attentive à la matérialité des objets et leur inscription dans les rapports sociaux (Weber, 2014). La liminalité marque aussi la frontière entre le normal et l'anormal (Murphy, 1990) et identifie la problématique de la gestion de la différence sociale dans l'espace (Fourny, 2013). Elle permet d'appréhender les contradictions institutionnelles qui parcourent l'école et met en évidence que toute action localisée s'exerce dans la continuité de décisions politiques.

La communication s'appuie sur **deux recherches**. La première concerne des Classes pour l'inclusion scolaire (Clis) qui, dans l'institution scolaire, sont **le lieu de la liminalité des élèves en situation de handicap**. L'approche de socioclinique institutionnelle vise à appréhender la question de la place des élèves scolarisés en Clis 1 au sein de l'école où sont mis en œuvre une observation participante et un processus de recherche avec les élèves. La seconde recherche concerne des étudiantes en Master MEEF (M1) qui découvrent le fonctionnement des écoles où elles font leur stage de pratique accompagnée. Ces écoles sont **le lieu de la liminalité d'étudiantes au seuil de leur entrée dans le métier de professeure des écoles**. L'approche de géographie sociale vise à comprendre comment ces étudiantes questionnent les fonctionnements des écoles, dans les monographies qui constituent leur mémoire de master.

Les deux recherches mobilisent **une méthodologie commune : des photographies que réalisent les enfants ou les étudiantes**. Dans le premier cas, les photographies sont des initiatrices de la parole et enclenchent l'analyse de la place des élèves dans l'école : la table individuelle lieu d'élection dans la classe, l'occupation des lieux d'espace informel (cour, cantine, etc.). Dans le second cas, les photographies documentent la découverte par les étudiantes d'écarts avec leurs attentes vis-à-vis de l'école : les seuils par lesquels l'école qui vue d'abord comme un tout, se dévoile traversée par des limites sociales.

Ainsi, **le cloisonnement spatial des trois Clis révèle le cloisonnement social des élèves**, qui ne rencontrent pas véritablement les autres écoliers et restent majoritairement repliés sur eux-mêmes, que cet isolement soit choisi ou subi, qu'il soit dénoncé ou ignoré. Ce cloisonnement, en rendant visible à tous les acteurs de l'école le handicap institutionnalisé des élèves de Clis 1, invisibilise cette classe au sein de l'école et permet de questionner la politique de l'école inclusive et ses effets. Par ailleurs, **la segmentation spatiale dans les écoles que découvrent les étudiantes de Master MEEF, les confronte à la production d'inégalités face aux apprentissages**, au sein d'une institution pourtant censée lutter contre les inégalités sociales.

La communication met en exergue les enjeux spatiaux 1o des dispositifs mobilisés pour répondre aux besoins spécifiques des élèves d'école primaire et, plus particulièrement, à ceux qu'implique un handicap ; 2o de l'entrée dans un métier qui confronte à la liminalité sociale, sans qu'il ne soit toujours aisé de faire de telles situations des objets de travail en formation initiale.

Bibliographie :

Fourny, M.-C. (2013). " La frontière comme espace liminal ". *Revue de géographie alpine*.

URL :<http://journals.openedition.org/rga/2115>

Lourau, R. (1970). *L'analyse institutionnelle*. Paris : Éditions de Minuit.

Monceau, G. (dir.). (2012). *L'analyse institutionnelle des pratiques Une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France*. Paris : L'Harmattan.

Murphy, Robert F. (1990). *Vivre à corps perdu : le témoignage et le combat d'un anthropologue paralysé*. Paris : Plon. (1ère édition américaine : 1987).

Weber, S. (2014). " Le retour au matériel en géographie ". *Géographie et cultures*, 91-92.
URL :<http://journals.openedition.org>

6 : Clarissa Figueira

CY Cergy Paris Université, EMA

Titre : Spatialité d'une école au cœur de la lutte du Mouvement des travailleurs ruraux Sans Terre au Brésil

Mots clés : éducation, territoire, mouvement social, approche spatiale

Résumé

La lutte des petits agriculteurs du Mouvement des travailleurs ruraux Sans Terre (MST) au Brésil s'organise depuis 37 années par la constitution en un mouvement social coordonné à l'échelle du Brésil. Son objectif principal peut paraître économique par la revendication de l'accès à une terre pour pouvoir produire et survivre. Si elle fait résonance avec le contexte économique de développement de la concentration des terres par les agro-industries brésiliennes, elle est née, aussi, du contexte politique et social des luttes paysannes historiques au Brésil.

Une pratique y apparaît de manière récurrente : l'éducation. Elle a d'ailleurs été un lien qui a permis le travail que je souhaite présenter dans cette communication. Il s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale en cours, sur l'économie populaire pensée au prisme de l'exclusion abyssale (de Sousa Santos, 2016), par l'approche collaborative de la socio-clinique institutionnelle (Monceau, 2009). La réciprocité avec les membres de ce mouvement s'est construite à partir d'une posture de curieuse apprenante qui a été étayée par l'accueil dans le processus de formation du mouvement via leur pédagogie (Caldart, 2004). J'ai ainsi rencontré nombre de leurs espaces dont une école, particulière, située dans un campement de la région de Belo Horizonte (Minas Gerais, Brésil).

La spécificité de cette école est d'avoir été créée par le mouvement dans une de leurs occupations de terre. Les campements sont la première étape dans le processus de revendication de l'accès à une terre. Ils sont précaires et chargés des tensions économiques, sociales et politiques liées. Pourtant, une institution étatique officielle y a été installée. Accueillant les enfants et adultes du campement, ses enseignements vont de la primaire à l'enseignement fondamental pour adultes. Elle est un élément de la transformation de cet espace en territoire (Santos, 1996) par les pratiques de ses nouveaux habitants.

Cette notion est centrale dans la lutte pour la terre car elle est l'enjeu des agriculteurs s'inscrivant dans ce processus. Les entretiens réalisés ont permis de dégager la détermination de ce choix par la nécessité d'exister sur un espace, de pouvoir y vivre, se l'approprier, faire territoire (Santos,

1996). Lopes (2020), par la géographie de l'enfance, prolonge la pensée de Santos et met en exergue un **langage spatial des individus** qui, en éducation, peut être lu comme un document pédagogique. Il m'a semblé intéressant de le questionner pour **réfléchir la pratique de l'éducation insérée dans le champ de tensions lié à la lutte du mouvement sans terre**, à partir de l'organisation spatiale de cette école.

Cette proposition se construit à partir de matériaux de recherche collectés lors d'une immersion d'un mois sur le campement, pendant un temps de vacances scolaires brésiliennes. Les observations de l'école ont été centrées sur la présentation des lieux, son histoire, l'observation de son utilisation hors contexte scolaire. Ces points ont été mis en perspective par les discours de certains acteurs de l'école : le directeur, une enseignante, le coordinateur du secteur éducation du campement et le responsable de la fondation officielle ayant accompagné la création de l'école. L'organisation spatiale de l'école sera donc pensée à partir de l'observation territoriale de son inscription physique et l'appropriation donnée à voir par les discours. En raison du contexte sanitaire, cette approche est restée exploratoire. Elle ouvrira des questionnements et pistes d'analyses.

Bibliographie :

Caldart, R. S. (2004). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo : Expressão Popular.

Lopes, J. J. M. (2020). *Percorrendo o Brasil : desafios e potencialidades nos itinerarios da educação das infancias nas IFES* (Webinaire international). URL : <https://www.youtube.com/watch?v=dUwiumt2>

Monceau, G. (2009). Socio-clinique institutionnelle et éducation. Parcours, théorisations et méthodologie. *Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger les recherches en sciences de l'éducation (70e section du CNU)* : Université Paris 8 Vincennes Saint Denis.

Santos, M. (1996). " O retorno do território ". Dans : Santos, M. et *ali* (orgs). *Território, Globalização e Fragmentação*. São Paulo : Editora Hucitec.

Sousa Santos (de), B. (2016). *Épistémologies du Sud : mouvements citoyens et polémique sur la science*. Paris : Desclée de Brouwer.

Mots-Clés: espace d'apprentissage – pédagogies – pratiques spatiales – salle de classe – vécu scolaire

Que lisent les élèves de CP à l'école ?

Caroline Viriot-Goeldel ^{*†} ¹, Jacques Crinon ^{*}

², Patricia Richard-Principalli ^{*}

3

¹ Centre interdisciplinaire de recherche, culture, éducation, formation, travail – Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis : EA4384, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris 12 : EA4384 – Univ Paris Est Creteil, CIRCEFT, F-94380 Bonneuil, France. UPL, Univ Paris 8, CIRCEFT, F-93526 Saint-Denis, France., France

² Centre interdisciplinaire de recherche, culture, éducation, formation, travail – Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis : EA4384, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris 12 : EA4384 – France

³ Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation – Université Paul-Valéry - Montpellier 3 : EA3749, Université de Montpellier : UM208 – France

Les programmes de l'école primaire et leurs documents d'accompagnement invitent les enseignants à s'appuyer, entre autres, sur des textes de littérature de jeunesse pour enseigner la lecture tout au long de l'école élémentaire. Peu de recherches nous informent sur la réalité des livres présents dans les classes, que ce soit à la maternelle (Grossmann, 1996) ou au cycle 3 (Louichon, 2008). On en sait encore moins sur les supports de lecture au cours préparatoire, classe charnière où se déroule l'essentiel de l'enseignement formel du décodage et où l'enseignement de la compréhension bascule progressivement d'un enseignement à partir de textes lus par le maître à un enseignement à partir de textes lus par l'élève.

Trois questionnaires administrés en 2013-2014 dans le cadre de la recherche " Lire-écrire au CP " (Goigoux, 2016) ont permis de recueillir les références des textes lus (outre le manuel de lecture) dans 131 classes françaises de cours préparatoire durant six semaines. L'incidence du choix de ces supports est potentiellement forte sur la construction, par les élèves, tant des compétences en littératie (Bautier, 2015) que d'une première culture littéraire. L'analyse du répertoire en usage dans les classes entend interroger l'existence d'une culture scolaire (Chervel, 1998) en matière de textes littéraires et documentaires et vise à comprendre ce qui préside à la constitution de cette culture.

Nous avons catégorisé les 1332 titres cités par les enseignants en nous appuyant notamment sur les travaux antérieurs consacrés aux stéréotypes, aux textes patrimoniaux, aux contes détournés...

Nous décrivons le répertoire des livres lus au CP : titres, auteurs et illustrateurs les plus présents ; types de textes, genres et éditeurs les plus fréquents, livres issus du patrimoine ou contemporains... En dépit de la grande diversité des titres cités, l'enquête dessine les contours d'une

*Intervenant

†Auteur correspondant: caroline.viriot-goeldel@u-pec.fr

culture scolaire dominée par les récits – peu de documentaires ou de bandes dessinées – et différente à bien des égards de celle des lectures faites dans le cadre familial. Si on y retrouve de nombreuses occurrences des contes traditionnels, elle fait également une large place à des récits que nous avons appelés " contes modernes " et à des " contes détournés ", dans lesquels se mêlent humour, jeux sur les stéréotypes et parodie de contes traditionnels, genres dans lesquels quelques auteurs phares s'imposent.

Ces choix pour constituer un répertoire sont un élément déterminant de l'action enseignante. Notre interprétation de ces données quantitatives fait apparaître différents facteurs qui les influencent : c'est parfois l'intégration d'albums à un manuel scolaire d'enseignement de la lecture, les recommandations des listes ministérielles, mais ce sont surtout des objectifs didactiques. Beaucoup des ouvrages cités peuvent s'adresser à des élèves plus jeunes, beaucoup aussi présentent des structures répétitives ou énumératives. Autre motif de choix, la pratique de la " lecture en réseaux ", qui conduit les enseignants à construire des regroupements autour d'une figure traditionnelle de la littérature de jeunesse (le loup, la sorcière) ou d'un conte traditionnel et de ses réécritures.

Bautier, É. (2015). Quand la complexité des supports d'apprentissage fait obstacle à la compréhension de tous les élèves. *Spirale*, 55, 11-20.

Chervel, André (1998). *La culture scolaire*. Belin.

Goigoux, R. (éd.) (2016). Apprendre à lire et à écrire au cours préparatoire : enseignement d'une recherche collective (numéro thématique). *Revue Française de pédagogie*, 196. DOI : 10.4000/rfp.5069

Grossmann, F. (1996). *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Peter Lang.

Louichon, B. (2008). Enquête sur le rapport des enseignants aux programmes de 2002 et les pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3. *Repères*, 37, 51-68.

Mots-Clés: Cours préparatoire, Lecture, Littérature, Littératie scolaire, Supports d'apprentissage

Le débat en débats : quels apprentissages à l'école primaire du 21e siècle ?

Bettina Berton *¹, Ariane Richard-Bossez *

², Maria Pagoni *

³, Catherine Boyer *

³, Denise Orange-Ravachol *

³, Hanàa Chalak *

⁴, Sylvie Considère *

³, Antoine Thépaut[†] ⁵

¹ Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille - ULR 4354 – Université de Lille :
ULR4354 – Université de Lille - 42 rue Paul Duez - 59000 Lille, France

² Centre méditerranéen de sociologie, de science politique et d'histoire – Aix Marseille Université :
UMR7064 – 5 Rue Château de l'Horloge, 13090 Aix-en-Provence 25 Rue Gaston de Saporta, 13100
Aix-en-Provence, France

³ Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille - ULR 4354 – Université de Lille :
ULR4354 – Université de Lille - 42 rue Paul Duez - 59000 Lille, France

⁴ Centre de recherche en éducation de Nantes – Université de Nantes : EA2661 – Chemin de la Censive
du Tertre BP 81227 44312 Nantes cedex 3, France

⁵ Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille - ULR 4354 – Université de Lille :
ULR4354 – Université de Lille - 42 rue Paul Duez - 59000 Lille, France

Le débat en débats : quels apprentissages à l'école primaire du 21e siècle ?

Le débat en classe est devenu une préoccupation dans certaines disciplines scolaires et certains enseignements en France, à partir des années 1970. Cela lui a valu alternativement d'entrer dans les programmes scolaires de l'école primaire et d'en être supprimé ou minoré au gré des priorités affirmées.

Dans l'espace de la recherche en éducation, notamment dans les didactiques, l'introduction du débat renvoie à des conceptions épistémologiques spécifiques à chaque champ, à des activités discursives spécifiques, à des contenus spécifiques (Reuter *dir.*, 2013), qui définissent sa mise en

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: antoine.thepaut@univ-lille.fr

œuvre. Elle repose conjointement sur la modification des conceptions concernant l'enseignement apprentissage et l'acquisition du savoir, du sens ou des valeurs. Elle s'accompagne aussi de la modification de la place de l'enseignant et de la nature des échanges au sein de la classe avec la promotion d'échanges entre élèves, à côté des seuls échanges verticaux, dont l'enseignant a ordinairement l'initiative et la maîtrise. Pour sa part, Astolfi évoque trois constructivismes, épistémologique, psychologique et pédagogique et indique que " *chacun de ces trois constructivismes est lui-même pluriel ce qui ouvre à une grande variété de solutions pour la classe.* " (2008).

A l'heure actuelle, de profondes transformations, économiques et sociales, entraînent des bouleversements des plans d'études et de formation, des pratiques pédagogiques et une volonté d'harmonisation par l'évaluation internationale (Joshua, 2002 ; Malet, 2010 ; Lebrun et Tutiaux-Guillon, 2016). Des reconfigurations de disciplines interviennent, des enseignements se renouvellent, des *Éducat*ions à... voient le jour, tandis que d'autres se redéfinissent déjà... Le débat prend donc place à l'école dans des formes curriculaires diverses, disciplinaires ou adisciplinaires (Martinand, 2014). En outre, ces formes variées donnent à voir une diversité d'apprentissages, en vertu de la définition d'enjeux d'apprentissage eux-mêmes divers.

L'objet de ce symposium est de croiser des débats à l'école primaire, débat en sciences, débat en enseignement civique et moral, débat philosophique, débat dans les éducations à... dans la perspective d'examiner la diversité de leurs formes, de leurs enjeux d'apprentissage, les contenus qui s'y construisent (ou pas), qu'il s'agisse de savoirs, savoir-faire, rapport à, de l'introduction d'outils, de situations spécifiques, parfois de la visée de compétences, afin de permettre la mise au jour des difficultés, des avancées et des tensions qui se jouent dans ces pratiques. Il s'agira donc de répondre aux questions suivantes :

Débattre à l'école primaire : pour quels apprentissages ? Où en est-on, dans l'école du 21^e siècle, des pratiques de débat dans les disciplines, les enseignements, les *Éducat*ions à..., que l'on questionne les pratiques (des élèves ou des enseignants) ou les espaces de la recherche ?

Bibliographie

Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Audigier, F. (2012). Les *Éducat*ions à... : Quels significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse. *Recherches en didactiques*, 1(1), 25-38. <https://doi-org.ressources-electroniques.univ-lille.fr/10.3917/rdid.013.0025>

Joshua, S. (2002) *L'école entre crise et refondation*. Paris : La Dispute.

Lebrun, J. & Tutiaux-Guillon N. (coord.) (2016) *Des disciplines scolaires en mutation ? Regards croisés France, Québec... Et ailleurs – Spirale* 58.

<http://spirale-edu-revue.fr/spip.php?rubrique173>

Malet, R. (dir.) (2010) *École, médiations et réformes curriculaires*. Bruxelles : De Boeck.

Mots clés : Débats, savoirs, valeurs, disciplines scolaires, pratiques enseignantes

Déroulement

Un premier moment (1h30) sera consacré aux débats en EMC et philosophie avec discussion menée par à l'issue des 3 communications.

Un second moment (1h30) sera consacré aux débats en géographie, en sciences et Educations à... avec discussion menée par notre discutant Antoine Thépaut à l'issue des 3 communications.

Premier moment - plage de 1h30

Résumé 1 - Animation : Catherine Boyer - Discutant Antoine Thépaut

Le débat philosophique : quels apprentissages en jeu dans des déclarations de pratiques d'enseignants, de la maternelle au CM2 ? Bettina Berton

L'école primaire voit se développer, depuis une trentaine d'années en France, des pratiques orales dites de *débat philosophique*, sans pour autant que soit constituée une discipline scolaire *philosophie* et des programmes qui en seraient spécifiques. Si les programmes d'enseignement moral et civique de 2015 recommandent ces pratiques, au titre d'une " méthode " d'enseignement-apprentissage parmi d'autres, force est de constater leur disparition dans les documents d'accompagnement de 2017. L'identité de ces pratiques apparaît vite instable. L'objet de cette communication est d'interroger leur construction, en termes d'enseignement et d'apprentissages disciplinaires et transversaux, éventuellement en tension les uns avec les autres.

Le corpus mobilisé, élaboré dans le cadre d'une recherche doctorale soutenue en 2015, est constitué des transcriptions de onze entretiens semi-directifs enregistrés en audio avec des enseignants, de la maternelle au CM2, qui déclarent mettre en place des DP dans leur classe, objet d'observations par ailleurs.

Le cadre théorique de l'étude, de nature didactique, considère le DP, en tant que genre scolaire d'enseignement et d'apprentissage (Dolz et Schneuwly, 1997) et en tant que genre disciplinaire (Bernié, 2001). Trois axes structurent l'analyse.

Le premier examine comment les enseignants envisagent le DP en tant que genre et comment ils le spécifient, à partir du nom et de la définition qu'ils lui donnent, des modalités organisationnelles et matérielles, de participation et d'animation qu'ils retiennent, de la place qu'ils accordent à l'évaluation. Le deuxième axe détermine si les acteurs envisagent le DP en tant qu'objet et moyen d'enseignement et d'apprentissage, à partir des finalités qui lui sont prêtées et des contenus exprimés (Daunay, 2015). J'ai notamment étudié les déclinaisons proposées de l'activité de pensée, un savoir-faire central dans les déclarations des enseignants, en termes de modalités de travail et d'actualisation, et dans l'hypothèse de la mise en jeu de " manières d'agir-penser-parler " spécifiques (Bernié, 2002). Des catégories tels que les savoirs en jeu et le rapport à une discipline philosophie sont aussi mobilisés. Un troisième axe, consacré aux modalités de la formation des enseignants au DP se révèle être une dimension précieuse pour éclairer les manières qu'ont les enseignants de concevoir le DP.

Bibliographie

BERNIE Jean-Paul (2001), Genres discursifs scolaires, genres de l'activité et conceptualisation, dans Bernié Jean-Paul (dir.), *Apprentissage, développement et significations*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, p.155-171.

BERNIE Jean-Paul (2002), L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion

de " communauté discursive " : un apport à la didactique comparée ?, *Revue Française de pédagogie*, n° 141, Paris, INRP, 77-88.

DAUNAY Bertrand (2015), Contenus et disciplines : une problématique didactique, dans Daunay Bertrand, FLUCKIGER Cédric, HASSAN Rouba (dir.), *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, p. 19-40.

DOLZ Joaquim, SCHNEUWLY Bernard (1997), Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignement, *Repères*, n°15, Paris, INRP, p.27-40.

Résumé 2- Animation : Bettina Berton - Discutant Antoine Thépaut

LES DEBATS EN EMC ET LEURS AMBIVALENCES POUR L'APPRENTISSAGE DE LA CITOYENNETE Ariane Richard-Bossez

Les pratiques délibératives sont intégrées aux programmes de l'école primaire depuis 2002, en particulier dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté (Cazenave, 2008) et occupent actuellement une place privilégiée pour l'Enseignement Moral et Civique (EMC). Cette communication propose d'interroger ce qui se joue au cours des débats en EMC pour les élèves et notamment les ambivalences qui peuvent apparaître en termes d'apprentissage de la citoyenneté.

Pour cela, le propos s'appuiera sur l'étude de débats au sein de deux classes (CM1 et CM2) réalisés au cours de l'année 2016-2017. Le corpus de données est composé de six débats filmés et retranscrits ainsi que des entretiens semi-directifs avec les enseignants concernés. L'analyse a plus particulièrement porté sur : le dispositif mis en place (finalités ; organisation relationnelle, spatiale, temporelle et matérielle), les modalités d'interaction enseignant-élèves (formes de " cadrage ", analyse des tours de parole) et le contenu des interventions (types d'actes argumentatifs mobilisés). Sur le plan théorique, ce travail est issu d'une recherche collective associant des travaux sur l'" éducation à la citoyenneté " (Bozec, 2016), une approche en didactique des Questions Socialement Vives (QSV) (Legardez, 2017) et la sociologie de la pédagogie (Bernstein, 2007).

L'exposé présentera trois formes d'ambivalence dont la mise en place de débats nous semble porteuse au vu des objectifs de l'EMC. Une première forme d'ambivalence est relative à la prédominance de la forme des dispositifs sur les contenus visés, tendant de ce fait à faire passer au second plan les apprentissages moraux, civiques et philosophiques poursuivis. Une deuxième forme est relative à la posture de l'enseignant et sa volonté de laisser les élèves s'exprimer spontanément au détriment d'un accompagnement dans la construction de leur réflexivité. La troisième forme d'ambivalence est relative aux apprentissages réalisés par les élèves qui s'orientent vers les dimensions réglées et argumentées du débat, sans prendre en compte les potentialités de construction d'un espace réflexif collectif qui permettrait un réel apprentissage de l'esprit critique. Ces trois formes d'ambivalence constituent autant de points de vigilance sur lesquels l'attention doit être portée, notamment dans la formation des enseignants, afin que les débats proposés en EMC soient non seulement des débats réglés et argumentés mais aussi des débats " apprenants " (Giral & Legardez, 2011) permettant aux élèves de développer des apprentissages d'ordre moraux et civiques. Cela ouvrirait ainsi des perspectives pour une citoyenneté qui ne serait pas uniquement expressive, mais aussi plus profondément réflexive.

Bibliographie :

Bernstein B. (2007) *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. Laval : Presses Universitaires de Laval.

Bozec G. (2016) " Éducation à la citoyenneté à l'école. Politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves " – Rapport au Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire.

Cazenave C. (2008) " Le débat philosophique à l'école : un changement de posture pour l'élève " – *Carrefours de l'éducation* 2008/1, 25 (43-54).

Giral J. & Legardez A. (2011) " Analyser les débats sur des questions vives environnementales, quelles conditions pour une co-construction des savoirs par l'action " – in Legardez A. et Simmoneaux L. (eds.) *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions socialement vives*. Paris : ESF (19-32).

Legardez A. (2017) " Questions socialement vives (QSV) " – in Barthes A., Lange J.-M et Tutiaux-Guillon N., *Dictionnaire des enjeux et des concepts des éducations à* (530-537). Paris : L'Harmattan.

Résumé 3 - Animation : Bettina Berton - Discutant Antoine Thépaut

Interroger un outil numérique comme support de débat en Enseignement Moral et Civique. Quel travail de l'enseignant ? Quelle éducation au jugement moral des élèves ? Maria Pagoni-Andreani.

La communication questionne l'appropriation d'un outil numérique par une enseignante de l'école primaire pour animer des séances de débat en classe de CE 1, dans le cadre de l'Enseignement Moral et Civique. Le dispositif numérique est composé d'histoires, à l'adresse d'enfants de 6 à 10 ans, *Les Philous* (Didier, 2017), dont les personnages adoptent des positions contrastées concernant le jugement moral et citoyen (conception pragmatique, de la justice, du *care* etc.). La communication vise à répondre aux questions suivantes : comment les élèves et l'enseignante s'approprient-ils cet outil numérique pour arriver à conceptualiser les positions morales adoptées par les personnages ? Pour répondre à cette question nous faisons référence à deux grands champs théoriques :

- Les travaux de recherche sur la philosophie et la psychologie du développement moral (Leleux 2009) et leur utilisation en milieu scolaire.

- L'approche de la médiation développée à la suite des travaux de Lev Vygotsky (Weil-Barais et Resta-Schweitzer 2008, François-Xavier Bernard 2018), qui interroge la place des outils (numériques, symboliques) dans les transformations conceptuelles.

L'analyse s'appuie sur deux types de données : quatre séances filmées portant sur deux histoires différentes intitulées " Si tout le monde faisait comme toi ? " et " Ce n'est pas moi qui ai commencé " et deux entretiens d'auto-confrontation effectués avec l'enseignante.

Bibliographie

Bernard, F.-X. (2018). *Les apprentissages collectifs instrumentés. Interactions, modélisation et analyse*. Paris : L'Harmattan.

Didier, C. (2017). *Les Philous, un outil de médiation pédagogique et ludique autour de la morale, la philosophie et la citoyenneté pour les enfants de 8-10 ans, leurs parents, leurs enseignants*. En ligne, <http://docsdunord.fr/films/les-philous/>

Leleux C. (2009), La discussion à visée philosophique pour développer le jugement moral et citoyen ? *Revue française de pédagogie*, 166, 71-87.

Weil-Barais, A., Resta-Schweitzer M (2008), Approche cognitive et développementale de la médiation en contexte d'enseignement – apprentissage, dans Laurant A-M, Vinatier I. dir.(2008), *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, dossier : Médiation, enseignement, apprentissage, n°42, juillet, pp. 83-98.

Deuxième moment - Plage de 1h30

Résumé 4 - Animation : Bettina Berton - Discutant Antoine Thépaut

Points de vue d'acteurs et arguments pour un débat en géographie au cycle 3. Sylvie Considère.

En géographie, la notion de débat fait intervenir celle d'acteurs dans la mesure où l'on cherche à comprendre comment les Hommes et les sociétés investissent leurs espaces. L'appropriation territoriale fait toujours naître des enjeux de pouvoir qu'il faut réguler d'une manière ou d'une autre. Chaque acteur ou groupe d'acteurs agit selon des intérêts qui lui sont propres et fait valoir son point de vue et ses arguments dans les débats de gouvernance. Apprendre à lire les espaces, c'est identifier les formes d'aménagements et chercher comment les acteurs les ont produites. C'est aussi percevoir les rapports de force et les enjeux qui traversent les sociétés afin d'être à même d'identifier les besoins en aménagements et en évaluer les conséquences dans une démarche prospective. Cette compétence, qui se construit en partie grâce aux pratiques ordinaires, mais surtout grâce à l'École, devrait être celle de tout citoyen. Or, à l'École, la géographie est restée descriptive, se fonde sur un cours dialogué où c'est l'enseignant qui parle le plus (Baillat & Philippot 2013, Audigier & Tutiaux-Guillon 2004) et minimise le rôle des acteurs. Le programme de géographie de 2015 a introduit une incitation à aborder les espaces en termes de prospective, ce qui invite les enseignants à penser des modalités d'enseignement-apprentissage qui mettent les élèves en situation de construire cette notion d'acteurs territoriaux. C'est dans ce contexte qu'une expérimentation en classe de cycle 3 a été menée, de manière collaborative par une enseignante et une didacticienne. Nous faisons l'hypothèse que les élèves ne peuvent construire une posture citoyenne que s'ils comprennent que des points de vue variés s'expriment sur le monde et conduisent à des choix. Il s'agit alors pour les élèves, d'identifier des acteurs différents et de repérer les arguments qu'ils mobilisent dans leurs discours, et de les comprendre en tant que références à des savoirs en géographie. Notre protocole d'expérimentation s'apparente à ce que Christian Orange (2010) nomme, situation forcée et porte sur la compréhension des modes d'agriculture conventionnelle et biologique. Dans un premier temps les élèves doivent apprendre à décrypter des discours oraux afin d'en repérer les arguments – les supports sont des extraits de vidéos. Puis les arguments sont catégorisés (Barth 2016) afin de construire des caractéristiques de chaque mode d'agriculture. Enfin, il s'agit de débattre en petits groupes des avantages et inconvénients d'exploiter un terroir dans l'un ou l'autre de ces modes. Les élèves ont mis en situation de mobiliser les savoirs acquis, en tant qu'argument défendant un point de vue attribué par l'enseignante. Nous analysons, pour chaque élève la manière qu'il a eue d'avancer ses arguments puis de répondre à ses " adversaires " et si les savoirs en géographie sont appropriés.

Bibliographie

Audigier F. & Tutiaux-Guillon N. (dir.), 2004, *Regards sur l'histoire, la géographie et l'Éducation civique à l'École élémentaire*, ENS édition, 336 p.

Barth B-M, 2016, *Le savoir en construction*, Retz, Paris, 204p.

Philippot Thierry & Baillat Gilles, 2011, Du " maître idéal " au maître ordinaire, in *Éducation et didactique* (En ligne), 5.3 | 2011, mis en ligne le 30 décembre 2013, <http://educationdidactique.revues.org/1145>

Orange C., 2010, Etude des situations " forcées ", quelles méthodes pour les recherches didactiques s'appuyant fortement sur les productions des élèves de la classe, in *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010*. file:///C:/Users/sylvi/AppData/Local/Temp/Etude%20des%20situations%20forcees.pdf

Thémines J-F. & Doussot S., 2016, (Dir.). *Acteurs et action. Perspectives en didactiques de l'histoire et de la géographie*. Caen : Presses Universitaires de Caen, 2016.

Résumé 5 - Animation : Bettina Berton - Discutant Antoine Thépaut

Problématisation des élèves dans des débats en classe sur la respiration au cycle 3. Hanaà Chalak

Le cadre théorique de l'apprentissage par problématisation (CAP) en sciences développé par Fabre (2016) et Orange (2012) confère de l'importance aux débats scientifiques, aux échanges et aux discussions entre les élèves en classe. Dans une optique de problématisation, l'enjeu essentiel des débats qui portent sur des problèmes explicatifs (Fabre & Orange, 1997) n'est pas de changer la conception des élèves d'une conception initiale à une conception finale proche des savoirs actuels ni de dire que telle solution est exacte et que telle autre est erronée. Il s'agit de les faire passer d'une problématique à une autre et de les emmener à construire le problème, à repérer les nécessités, ou plus largement, les raisons qui sous-tendent les solutions. Les débats peuvent porter sur des affiches de groupe construites par les élèves, mais aussi sur des " caricatures " (Orange, 2012), construites par l'enseignant à partir des explications proposées dans les productions de groupe, afin d'obtenir des argumentations orales et écrites. Ces situations sont souvent pensées dans le cadre de séquences " forcées " (Orange, 2010) pensées par une équipe de recherche formée d'enseignants et de chercheurs qui se fixent des objectifs d'apprentissage et de recherche. Dans cette communication, nous nous intéressons particulièrement à deux débats issus d'une séquence forcée qui s'est intéressée à la respiration et l'approvisionnement du sang en oxygène en classe de CM2. Le premier débat a porté sur des affiches de groupe produites en réponse à la question " Comment le sang s'approvisionne-t-il en continu en oxygène ? " et le deuxième sur des caricatures construites par l'équipe de recherche à partir des affiches de groupe. Nous suivons 4 élèves et tentons de répondre aux questions suivantes : qu'ont-ils problématisé lors des deux moments de débat ? Comment leurs explications ont-elles évolué entre les deux débats ? Nous analysons également leurs réponses écrites concernant les caricatures afin de voir si nous retrouvons ou non des traces de problématisation. Les résultats de notre recherche montrent que, malgré un niveau de participation différent lors des débats, les quatre élèves ont problématisé la respiration de manière partielle.

Bibliographie:

Fabre M. & Orange C. (1997). Construction des problèmes et franchissements d'obstacles. *Aster*, 24, 37-57.

Fabre M. (2016). *Le sens du problème problématiser à l'école?* Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Orange C. (2010). Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier d'enseignant. *Recherches en éducation*, hors-série 2, 73-85.

Orange C. (2012). *Enseigner les sciences : problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe.* Bruxelles : De Boeck.

Résumé 6 - Animation : Bettina Berton - Discutant Antoine Thépaut

**Education à l'alimentation, débats et choix raisonnés : une étude de cas au CE2.
Catherine Boyer et Denise Orange.**

Une des préoccupations de l'Ecole concerne l'éducation à l'alimentation. Notre contribution questionne les rôles des débats scolaires dans la possibilité qu'ils donnent aux élèves d'effectuer des choix raisonnés. Quels enjeux d'émancipation, de liberté et de responsabilité portent-ils?

Pour cette étude, nous articulons deux approches théoriques :

- le cadre de l'apprentissage par problématisation. En se référant à Deleuze, M. Fabre (2017) dit que " *la véritable liberté consiste dans la maîtrise des problèmes* " et il ajoute que " *L'habitus à créer chez les élèves, c'est donc celui d'ajourner la détermination des solutions pour remonter aux problèmes.* " et pour cela, *il faut connaître le dossier* ".

- les travaux sur l'éducation au choix et sur la capabilité (Janner-Raimondi, 2017) : " *Parler de capabilité en éducation revient ainsi à considérer non les manques eux-mêmes, mais les besoins spécifiques considérés sous l'angle de potentiels à développer* " (ibidem, p.36). Cela oblige à se placer dans une perspective dynamique permettant d'envisager " *de nouvelles perspectives d'actions et d'avenir pour l'individu considéré* " (ibid.).

Ces repères conduisent à penser la question éducative en termes de construction de choix viables pour le sujet lui-même, par le développement d'une conscience éclairée, capable de discernement et de jugement critique. Ainsi pourra-t-il accroître ses possibilités d'action tout en augmentant ses libertés réelles.

Nous utilisons ces repères généraux, complétés de repères propres aux savoirs en jeu, pour analyser ce qui se joue dans une séquence " ordinaire " réalisée au cours élémentaire 2 (élèves de 8-9 ans), avec une attention particulière pour les débats qui s'y tiennent. Cette séquence, constituée de deux séances, vise l'appropriation par de jeunes élèves des fonctions de l'alimentation dans l'organisme et la maîtrise des règles nutritionnelles véhiculée par la pyramide alimentaire. L'étude s'appuie sur les transcriptions des deux séances, les productions des groupes élèves et les photographies du tableau. Elle montre que les élèves sont capables d'utiliser la liberté d'expression que leur accorde l'enseignante, de pointer des problèmes, d'émettre des possibles en termes de solutions. Mais aussi que l'épistémologie de la professeure et les contraintes de temps limité freinent voire annihilent ces tentatives et orientent les élèves vers " *de l'argumentation molle de type conversationnel* " et des " *réponses toutes prêtes* " (Astolfi, 2008, p. 160).

Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs.* Issy les Moulineaux : ESF Editeur.

Charbonnier, S. (2017). Entretien avec Miche Fabre. *Recherches en didactiques*, no24, pp. 105- 118. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2017-2-page->

105.htm

Janner-Raimondi, M. (2017). Education au choix -Capabilité. In A. Barthes, J.-M.Lange & N. Tutiaux-Guillon (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des " Educations à "*. Paris : L'Harmattan, pp. 36-45.

Mots-Clés: Débats, savoirs, valeurs, disciplines scolaires, pratiques enseignantes

Phil2éc : une recherche collaborative dans le cadre d'un LéA. Premiers éléments pour une didactique de l'écriture philosophique au cycle 3

Olivier Blond-Rzewuski * ¹

¹ Centre de recherche en éducation de Nantes – Université de Nantes : EA2661, Université de Nantes : EA2661 – Chemin de la Censive du Tertre BP 81227 44312 Nantes cedex 3, France

Les pratiques philosophiques avec les enfants se sont développées depuis plus de 40 ans (Lipman, 1995). Or, quelle que soit la méthode utilisée, si l'on observe un atelier de philosophie avec les élèves, on ne rencontre quasiment que des pratiques orales (Slusarczyk, E., et al., 2018). La place de l'écrit est peu présente voire absente. Pourtant, elle semble essentielle dans le développement de la pensée logique, de l'abstraction et de l'objectivité – donc de la science (Goody, 1979). Elle est condition de l'esprit critique en ce qu'elle permet " de procéder à des examens rétrospectifs " (Ibid., p.221) et l'exercice d'une " ruminant constructive " (Ibid., p.96). Et " si l'écriture est nécessaire à la pratique philosophique, c'est d'abord qu'elle offre comme un exceptionnel opérateur de réflexivité " (Balaudé, in Denat, 2007, p.19).

Du point de vue de l'histoire de l'enseignement de la philosophie, et des attendus institutionnels actuels, le mode d'apprentissage et d'évaluation des compétences philosophiques des élèves de Terminale reste principalement (pour ne pas dire exclusivement) écrit : " Les apprentissages reposent (...) sur deux formes majeures de composition : l'explication de texte et la dissertation " (BO spécial n° 8 du 25 juillet 2019). Or, ils nécessitent une temporalité d'acquisition longue et des techniques très progressives d'appropriation.

Dans ces conditions, ne faut-il pas reconnaître l'importance de l'émergence d'une didactique de l'écriture philosophique ? C'est ce qu'une recherche collaborative (Morrissette 2013), baptisée *Phil2éc* (pour Philosophie et écriture à l'école), entreprise dans le cadre d'une thèse de doctorat et de *Lieux d'éducation Associés* (LéA), souhaite explorer : les conditions de possibilité d'une telle didactique, au carrefour de celle de l'écriture et celle de la philosophie. Et, ce, bien avant le lycée, à partir de la fin de l'école élémentaire.

D'où la question générale : Comment favoriser l'écriture dans le cadre des ateliers de philosophie avec les enfants et comment développer des compétences en écriture à visée philosophique, dès le cycle 3 (CM1-CM2-6ème) ?

Notre principale hypothèse est que la production d'écrits diversifiés ; nourris d'une culture variée (littéraire et artistique, philosophique et scientifique) ; dans un cadre réflexif explicite – articulation de l'oral et de l'écrit, pratique de la discussion à visée philosophique (DVP) ; permet de cheminer vers une écriture philosophique dès le cycle 3 et favorise le développement du genre.

*Intervenant

Cette contribution se propose **dans un premier temps** de présenter le dispositif de LéA engagé : Il s'agit d'une collaboration entre un groupe d'enseignants de trois écoles et de trois collègues et de chercheurs de l'INSPE (Nantes). Un programme d'intervention est co-élaboré et expérimenté dans des classes de cycle 3. Il évolue grâce à l'analyse des données collectées (corpus de productions écrites, séances d'ateliers de philosophie en classe enregistrées et retranscrites, entretiens avec les élèves) au cours de séminaires. Etant donné le mode de travail adopté (narration des situations vécues avec les élèves et analyse commune à partir de ces situations), la recherche se situe dans une perspective phénoménologique. L'approche est qualitative. Le travail de recherche est monographique, portant sur un échantillon de chaque classe de l'année 1, suivi en année 2 puis 3. Les outils d'analyse utilisés sont au carrefour de différents champs de recherche, ni proprement ceux de la linguistique ou de la didactique de l'écriture, ni proprement ceux de la philosophie, mais un combiné : pour partie tirés de la didactique du philosophe (Lipman, 2011 ; Tozzi, 2011 ; Galichet, 2019), pour partie de la génétique textuelle (Doquet, 2015) et des théories de l'analyse du discours (Bucheton, 2002 ; 2014). Nous nous référons principalement au modèle du " sujet écrivain " et des écrits intermédiaires (Bucheton, 2014).

Il s'agira de présenter **dans un second temps** les premiers résultats obtenus : la navigation entre écritures libres et réécritures planifiées, parsemée de phases interprétatives, de pratiques de la discussion réglée, de lectures philosophiques et de moments de métacognition, semblent dorénavant et déjà révéler d'un côté les difficultés des élèves de cycle 3 à organiser leur pensée, à se décentrer et à " faire référence à " (malgré un étayage conséquent) ; d'un autre leur capacité précoce à se considérer comme " auteurs ", à argumenter, problématiser, et brièvement conceptualiser. Ce qui nous semble constituer une propédeutique importante aux exercices canoniques attendus à la sortie du système scolaire (Lipman, 1995). Le résultat le plus remarquable concerne l'élargissement déjà observé des jeux de postures élèves et enseignantes (Bucheton, 2014), favorisant bien la réflexivité et la créativité indispensables à l'acte de philosopher.

Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Retz.

CNESCO (2018). *Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages*.

Galichet, F. (2019). *Philosopher à tout âge. Approche interprétative du philosophe*. Vrin.

Lipman, M. (1995), *A l'école de la pensée*, Bruxelles, De Boeck Université.

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

Slusarczyk E., et al. (2018). Premiers écrits philosophiques. Productivité conceptuelle et créativité rédactionnelle du CE2 au CM2. *Bulletin de psychologie*, numéro 555(3), p. 671-690, doi : 10.3917/bupsy.555.0671

Tozzi, M. (1996). *Penser par soi-même*. Chronique Sociale

Mots-Clés: philosophie avec les enfants, écriture, lieux d'éducation associés, recherche collaborative

Savoirs et supports pédagogiques de la maternelle à l'élémentaire: entre didactique et sociologie

Marie-Noëlle Dabestani * ¹, Samuel Pinto * ^{† 2}, Sylvie Cèbe * [‡], Marthe
Fradet-Hannoyer *

³, Céline Chanoine *

, Frédéric Charles *

4

¹ Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis – Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis, CIRCEFT
ESCOL – France

² Centre interdisciplinaire de recherche, culture, éducation, formation, travail (CIRCEFT- ESCOL) –
Université Paris 8, Vincennes-Saint-Denis : EA4384, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris
12 – Université Paris 8 2 rue de la Liberté 93526 Saint-Denis Cedex Université Paris-Est Créteil Val de
Marne 61 avenue du Général de Gaulle 94010 Créteil Cedex, France

³ Laboratoire EMA – Université de CergyPontoise, Université de Cergy Pontoise – France

⁴ Sciences et Société ; Historicité, Éducation et Pratiques (EA S2HEP) – Université Claude Bernard -
Lyon I (UCBL) : EA4148 – Bâtiment " La Pagode" - 38 Boulevard Niels Bohr - Campus de La Doua -
Université Claude Bernard Lyon 1 43, Boulevard du 11 Novembre 1918 69622 Villeurbanne Cedex,
France

Mots-clés : lecture littéraire ; compréhension ; éducation scientifique ; savoirs ; curriculum ;
outils pédagogiques ; professionnalité ; construction/réduction des inégalités sociales.

Résumé :

Ce symposium vise à faire discuter des approches didactiques et sociologiques. Nous proposons
d'explorer la mise en œuvre des situations d'apprentissage et l'usage par les enseignant.es des
supports pédagogiques jusque dans leur matérialité. Deux sessions portant sur la lecture littéraire
et l'éducation scientifique seront organisées. Pour chacune d'elles, nous visons à faire discuter la
construction ou la réduction des inégalités scolaires à l'école maternelle et élémentaire. Les dé-
bats porteront in fine sur les (re) définitions des enjeux et des savoirs au fil de la scolarité primaire.

Première session : lecture littéraire

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: pintosamueljose@gmail.com

[‡]Auteur correspondant: sylvie.cebe@univ-bpclermont.fr

Discutant.e.s : Stéphane Bonnéry, Marie-Noëlle Dabestani (CIRCEFT-ESCOL)

Communicant.e.s :

- Sylvie Cèbe, ACTé, *Réduire les inégalités en outillant les enseignant.e.s.*
- Marthe Fradet-Hannoyer, ACTé, *Enseignement de la littérature de jeunesse à l'école et en formation des maîtres.*
- Samuel Pinto, ESCOL, *Enseigner la lecture à partir de la littérature de jeunesse en classe de CP. Études diachroniques et synchroniques des modalités d'apprentissages.*

Deuxième session : éducation scientifique

Discutant.e.s : Samuel Pinto et Marion Van Brederode (CIRCEFT-ESCOL)

Communicant.e.s :

- Céline Chanoine, CAREF, *Les classes promenades en maternelle : à quelles conditions peuvent-elles être profitables à tous ?*
- Frédéric Charles, S2HEP, *Aborder les inégalités liées à la maladie et au handicap avec un album de littérature de jeunesse à l'école élémentaire.*
- Marie-Noëlle Dabestani, ESCOL, Transformations et variations synchroniques des contenus d'enseignement de l'éducation scientifique à l'école maternelle.

-

Argumentaire

Ce symposium s'inscrit dans l'axe 1 et interroge le sens donné aux contenus scolaires, aux modalités d'enseignement et aux finalités poursuivies par des enseignant.es à l'école maternelle et élémentaire.

Jusqu'au tournant des années 1970, les questions de la petite enfance et de son éducation étaient essentiellement réservées à des psychologues et à des pédagogues de la maternelle (M. Pape-Carpantier, P. Kergomard...). Des sociologues s'emparent toutefois de ces questions (Chamboredon & Prévôt, 1973 ; Dannepond, 1979 ; Plaisance, 1981) à un moment où la fréquentation de la maternelle par les enfants de classes moyennes et supérieures se généralise (Prost, 1981) et que la définition de ses savoirs et de ses enjeux se transforme (Plaisance, 1986). Ces recherches restent peu nombreuses à cette période. La jeunesse et le passage à l'âge adulte sont en effet au centre des préoccupations scientifiques et des politiques éducatives dans un contexte de " démocratisation scolaire quantitative " (Prost, 1986), d'allongement de la durée de la scolarité et d'émergence de l'échec scolaire comme " problème social " (Isambert-Jamati, 1986). Pourtant des travaux mettent en lumière dès 1975 le poids des inégalités sociales de réussite scolaire en C.P et posent la question des contenus d'enseignement et des supports de lecture (Baudelot &

Establet, 1975).

Dans un contexte de persistance d'inégalités socio-scolaires dans la dernière décennie du XXe siècle, les prescriptions officielles et les politiques éducatives inscrivent l'école maternelle dans un curriculum long scandé par un découpage des âges scolaires. Les programmes de maternelle sont plus détaillés, renforcent leur relation avec ceux de l'école élémentaire et les ressources pédagogiques institutionnelles se développent. Ces dernières sont alors marquées par des apports en didactique (Garnier, 2009), même pour des enseignements " moins valorisés ", comme peut l'être l'éducation scientifique.

Deux sessions portant sur la lecture littéraire et l'éducation scientifique sont proposées. Pour chacune d'elles, nous discuterons la construction ou la réduction des inégalités d'un cycle scolaire à un autre. Les débats porteront transversalement sur les (re)définitions des savoirs à partir d'analyses de pratiques et d'outils pédagogiques.

Un premier objectif sera d'identifier le(s) sens donné(s) aux savoirs transmis à partir d'études synchroniques. Tout d'abord, les analyses porteront sur le rapport des enseignant.e.s à la lecture et à la culture littéraire et/ou scientifique, sur leurs expériences professionnelles et sur les adaptations possibles de leurs pratiques selon la composition sociale du public auquel ils s'adressent. Des expérimentations menées de la maternelle au CM2 et dans des contextes sociaux d'exercice variés seront discutées dans leur matérialité pour ce qu'elles contribuent à redéfinir les savoirs transmis, à les rendre plus explicites ou au contraire pour ce qu'elles conduisent à des " glissements " voire à un " évanouissement " des savoirs (Marlot, 2016) au cours des séances menées. Ensuite, le débat portera plus directement sur les supports d'apprentissage : ceux choisis par les enseignant.es (albums, manuels C.P) ou qu'ils élaborent ou ajustent (fiches) et ceux produits par les élèves eux-mêmes. Nous interrogerons dans quelle mesure ces supports guident les actions des enseignant.es et les activités des élèves (Bonnéry, dir., 2015).

Le deuxième objectif interrogera le curriculum scolaire, souvent analysé dans les recherches de manière disjointe (maternelle/élémentaire). Les débats viseront à mettre en perspective les recompositions des savoirs et des usages des supports dans une approche solidièrement diachronique et synchronique. L'argumentation engagera la question délicate des outils et des pratiques pédagogiques, des contenus d'enseignement tels qu'ils ont été transformés (ou perdurent) au cours du XXe siècle, et tels qu'ils sont redéfinis d'un âge scolaire à un autre (Chamboredon, 1991) à l'école primaire.

ð Première session (1/3)

Sylvie Cèbe

Maitresse de conférences en sciences de l'éducation et de la formation

Laboratoire ACTé, Université Clermont-Auvergne

Titre : Réduire les inégalités en outillant les enseignant.es

Résumé

Des différences d'efficience aux pratiques d'enseignement

Avant leur entrée à l'école maternelle, les enfants de milieux favorisés ont pris de l'avance sur le versant du développement du vocabulaire, de la syntaxe (Le Normand *et al.*, 2008) et de la compréhension des textes écrits (Dickinson & Tabors, 2001). En France, la recherche " Lire-Écrire " a établi que le meilleur prédicteur en lecture-compréhension en fin de CE1 est la performance des élèves au début du CP à une épreuve de compréhension de textes lus à haute voix par l'évaluateur (Goigoux, Cèbe & Pironom, 2016). Si l'on ajoute que les performances en fin d'école maternelle sont fortement corrélées aux caractéristiques sociales et qu'au cycle 2 l'impact de l'effet-maitre est minime (Jarlégan *et al.*, 2016), on mesure l'importance de ce qui se joue à l'École maternelle. Pris ensemble, ces résultats plaident en faveur d'un enseignement précoce des compétences requises pour bien comprendre, ce qui n'est malheureusement pas toujours le cas (IGEN, 2011). En France, comme ailleurs (Catts, 2018), il semble y avoir une contradiction entre ce qui est le plus valorisé et évalué à l'École - la compréhension - et ce qui y est enseigné.

Changer les pratiques des enseignant-es par l'introduction d'outils innovants

Dans le domaine des recherches sur l'amélioration de l'enseignement, des convergences se dessinent au plan international : l'utilisation de nouveaux outils apparait de plus en plus nettement comme un vecteur puissant de développement professionnel (Fishman *et al.*, 2013). Mais si l'on veut que la formation par les outils ait la moindre chance d'être acceptée par les maîtres et réduire les inégalités sociales, il faut que lesdits outils présentent plusieurs caractéristiques : ils doivent être, dès le départ, conçus pour répondre aux préoccupations des enseignants et aux besoins d'enseignement des élèves qui ont le plus besoin de l'école pour apprendre. Il faut aussi qu'ils puissent s'intégrer sans trop de bouleversements dans les conditions d'exercice ordinaire des maîtres débutants ou chevronnés.

De la théorie à l'activité

C'est en adoptant cette démarche qualifiée de " conception continuée dans l'usage " que nous avons conçu un outil didactique innovant baptisé *Narramus* (Cèbe & Goigoux, 2017) après avoir identifié, dans la littérature scientifique, les caractéristiques des dispositifs pédagogiques ayant produit des effets avérés et durables (*evidence based practices*). Basés sur des lectures d'albums, les scénarios didactiques proposés sont plus intensifs, explicites et systématiques que les dispositifs en usage dans les classes et visent un objectif rarement assigné aux jeunes élèves : apprendre à raconter. Tous les apprentissages sont organisés autour de ce projet. C'est pour mieux raconter que les enfants doivent mémoriser le vocabulaire et de nouvelles tournures syntaxiques, retenir les idées principales, s'interroger sur les pensées des personnages et comprendre l'implicite des récits. Le but est que tous soient capables de relater seul-es les histoires étudiées en classe.

Évaluer l'efficacité des pratiques proposées

L'innovation didactique doit, selon nous, être soumise à une double sanction sociale : elle doit être intelligible, c'est-à-dire s'inscrire dans le genre professionnel des enseignant-es et elle doit être efficace. Nous avons donc mené une étude longitudinale (3 ans) qui a impliqué 250 classes classées en REP et 6 000 élèves (Roux-Baron *et al.*, 2019) pour évaluer les effets de l'outil sur les apprentissages des élèves et pratiques des enseignant-es. Ce sont les résultats de cette étude que nous nous proposons de présenter, et de discuter, dans le symposium.

Mots-clés : Compréhension en lecture, école maternelle, outils didactiques, *evidence based*

Références bibliographiques

Catts, H. W. (2018). The simple view of reading: Advancements and false impressions. *Re-*

medial and Special Education, 39(5), 317-323.

Cèbe, S. & Goigoux, R. (2017). *Narramus. Apprendre à comprendre et à raconter*. Paris : Retz.

Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Paul H Brookes Publishing.

Fishman, B. J., Penuel, W. R., Allen, A. R., Cheng, B. H., & Sabelli, N. O. R. A. (2013). Design-based

implementation research: An emerging model for transforming the relationship of research and practice. *National Society for the Study of Education*, 112(2), 136-156.

Goigoux, R., Cèbe, S., & Pironom, J. (2016). Les facteurs explicatifs des performances en lecture-compréhension à la fin du cours préparatoire. *Revue française de pédagogie*, (3), 67-84.

Jarlégan, A., Piquée, C., Fontanieu, V., & Goigoux, R. (2016). Efficacité et équité dans l'enseignement de la lecture: le rôle du contexte classe. *Revue française de pédagogie*, (3), 7-22.

Le Normand, M.-T., Parisse, C. & Cohen, H. (2008). Lexical diversity and productivity in French preschoolers: developmental, gender and sociocultural factors. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 22 (1), 47-58.

Roux-Baron, I., Cèbe, S., & Goigoux, R. (2017). Évaluation des premiers effets d'un enseignement fondé sur l'outil didactique Narramus à l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, (4), 83-104.

ø Première session (2/3)

Marthe Fradet-Hannoyer

INSPE Clermont Auvergne

Laboratoire ACTE

Titre : Enseignement de la littérature de jeunesse à l'école et en formation des maîtres

Résumé

Cette communication se propose de décrire et d'analyser l'évolution des pratiques et des représentations de professeurs des écoles débutants au fil de leurs premières années d'enseignement en observant leur rapport aux objets culturels, et à la lecture des textes littéraires et son enseignement en particulier. Elle s'inscrit dans un cadre théorique interdisciplinaire conçu au croisement entre didactique des littératures, sociologie et analyse ergonomique de l'activité qui envisage les pratiques culturelles et de médiation culturelle des enseignants comme des dispositions à la

fois personnelles et partagées, développées en fonction du rapport aux pratiques culturelles, aux élèves, à l'école et au métier.

Les deux cas analysés seront issus d'une enquête qualitative longitudinale menée auprès de professeurs des écoles débutants. Julia et Nicolas exercent tous deux dans une classe de CE2 d'une classe située en REP+. L'analyse repose sur les vidéos tournées dans leur classe et les entretiens menés avec les deux enseignants conjointement. Sera particulièrement développée l'analyse de l'activité de ces deux professeurs des écoles débutants dans le cadre de séances de lecture d'une adaptation du *Joueur de Flûte de Hamelin* proposée dans l'instrument didactique *Lectorino & Lectorinette* (Cèbe & Goigoux, 2013). L'objectif est de saisir les adaptations effectuées par chacun des enseignants et les effets des choix effectués par les enseignants sur les lectures que les élèves pourront effectivement en faire. On montrera alors l'interdépendance entre les dispositions à lire et à faire lire des enseignants et les dispositions à lire des élèves.

On montrera qu'à travers ces analyses se posent la question du rapport à la lecture et la culture des enseignants, celle de la reconnaissance de la diversité des œuvres et des lecteurs, à l'école et en formation initiale, et celle des conditions de la transmission et de l'appropriation de la culture scolaire. Cette communication repose sur le postulat selon lequel prendre en compte la diversité des parcours des étudiants se destinant au métier d'enseignant, s'appuyer sur les expériences culturelles éclectiques en mettant en exergue les postures transactionnelles impliquées (Terwagne et Vanesse, 2008), prendre en compte les parcours consonants ou dissonants de chacun (Coulangeon, 2004 ; Lahire, 2004 ; Lusetti et Quet, 2009 ; Bonnéry et Joigneaux, 2015) peut permettre de favoriser une réflexion autour des enjeux de la socialisation culturelle à l'école et, conséquemment, questionner les modalités de reproduction des inégalités culturelles dans le contexte de l'école et de la formation des maîtres.

Bibliographie :

Bonnéry, S. & Joigneaux, C. (2015). Des littératies familiales inégalement rentables scolaires. *Le français aujourd'hui*, 190(3), 23-34. doi:10.3917/lfa.190.0023.

Cèbe, S., Goigoux, R. (2013). *Lectorino & Lectorinette*. Paris : Retz

Coulangeon, P. (2004). Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie : le modèle de la distinction est-il (vraiment) obsolète ? *Sociologie et sociétés*, 36 (1), 59-85. <https://doi.org/10.7202/009582ar>

Lahire, B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte.

Lusetti M., Quet F. (2009) "Avenirs des lectures scolaires". In Daunay, B., Delcambre I., Reuter Y. (éds) *Didactique du français, le socioculturel en question*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, pp.123-136

Terwagne, S. et Vanesse, M. (2008). *Le récit à l'école maternelle*. Bruxelles: De Boeck.

ð Première session (3/3)

Samuel Pinto

Docteur en Sciences de l'éducation

Titre de la communication : Enseigner la lecture à partir de la littérature de jeunesse en classe de CP. Études diachroniques et synchroniques des modalités d'enseignement.

Résumé

Cette proposition repose sur les résultats d'une recherche empirique sur l'enseignement de la lecture à partir de la littérature de jeunesse au C.P. Nous porterons notre intérêt sur la scolarisation progressive des objets culturels que sont les albums de littérature de jeunesse et leur utilisation comme support d'apprentissage. L'utilisation des albums de jeunesse pour apprendre à lire aux élèves repose sur des attentes didactiques et pédagogiques qui sont notamment fondées sur des présupposés cognitifs et culturels liés au développement du " plaisir de lire " et à la ludicisation des supports et des modalités d'apprentissage.

Notre propos repose sur l'analyse de plusieurs corpus complémentaires : instructions officielles sur l'enseignement de la lecture ; corpus d'albums de littérature de jeunesse (N= 40) ; observations de séances d'enseignement de la lecture en CP (N=30); entretiens avec des enseignants (N=8) et des concepteurs de manuels de lecture (N=4).

Dans les années 1970, la réforme de l'enseignement du français provoque un glissement paradigmatique concernant la lecture et son enseignement. **Cette transformation des objectifs cognitifs et culturels entraîne une modification des manières d'enseigner et des supports sur lequel repose l'enseignement de la lecture. Parmi les nouveaux supports pouvant permettre l'entrée dans les apprentissages liés à la lecture apparaissent les albums de littérature de jeunesse.** Auparavant l'école était particulièrement méfiante face aux lectures qu'elle ne pouvait pas contrôler, préférant des manuels et morceaux de textes choisis à des œuvres destinées à l'enfance (Chartier, 2007). L'importation des albums dans l'école a entraîné un basculement au niveau pédagogique et didactique entraînant un subtil tissage entre les logiques de divertissement et d'apprentissage (Chamboredon & Fabiani, 1977).

Nous analyserons d'abord les modifications liées à l'enseignement de la lecture au travers des I.O et comment la lecture littéraire s'est peu à peu imposée à l'école. Ensuite nous interrogerons les intentions didactiques et pédagogiques des enseignants et des concepteurs des manuels de lecture utilisant la littérature de jeunesse. Enfin nous explorerons comment les enseignants apprennent à lire à leurs élèves avec de tels supports.

Les résultats de notre recherche montrent que l'association de l'apprentissage de la lecture et de la littérature de jeunesse correspond à une certaine définition de l'enfance, de la lecture et à une certaine conception des apprentissages qui ne sont pas universellement partagées. De même, il apparaît que les dispositifs pédagogiques et didactiques ne favorisent pas toujours la construction et le développement des savoirs liés à la lecture et à la littérature chez tous les élèves (Bautier, Crinon, Delarue-Breton & Marin, 2012).

Références bibliographiques:

Bautier, É., Crinon, J., Delarue-Breton, C. & Marin, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, no 45, 63-79.

Chamboredon J-C., Fabiani J-L. (1977). " Les albums pour enfants : le champ de l'édition et les définitions sociales de l'enfance " in *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, no13,

pp.60-79 et n°14, pp.55-74.

Fabiani J-L. (1995), " Le plaisir et le devoir : remarques sur la production et la réception de livres destinés à la petite enfance ", *La revue des livres pour enfants*, n° 163-164.

Mauger, G. (1999). Écrits, lecteurs, lectures, *Genèses*, n° 34, 144-161.

ð Deuxième session (1/3)

CHANOINE Céline

Docteure en Sciences de l'Éducation

CAREF, UR 4697

Université Picardie Jules Verne

Titre : Les classes promenades en maternelle : À quelles conditions peuvent-elles être profitables à tous ?

Résumé

Cette communication présente des résultats d'une recherche en didactique sur l'éducation à visée scientifique en maternelle et notamment le dispositif des classes promenades(1), lors de mises en œuvre de plusieurs séquences en milieu ordinaire et en REP, dans et hors l'école. La mise en œuvre de classes promenades s'inscrit dans la volonté d'inciter les élèves à changer de regard sur des objets qui leur sont familiers. Cette objectivation (Bisault, 2011) visée par les enseignants est analysée par Bautier & Rayou (2017) comme une difficulté à surmonter pour les élèves de milieux défavorisés notamment, en raison de malentendus scolaires.

Notre recherche s'inscrit dans une approche de didactique curriculaire, à une échelle microscopique, c'est-à-dire celle de la séquence(2), qui vise à repérer, au niveau de la classe, les éléments qui structurent un parcours rendant possibles les apprentissages du domaine " explorer le monde ". Nous questionnons la possibilité de construction d'un objet scientifique scolaire par le collectif et donc une première objectivation, dans deux cas contrastés.

Nous pensons le curriculum de façon ascendante, c'est-à-dire, en partant des capacités et intérêts des jeunes élèves et de la professionnalité des enseignants de maternelle sans toutefois abandonner toute référence aux contenus. Il s'agit donc, notamment de construire une première rationalité, la rationalité du monde des adultes (Martinand, 1994). Cette construction nécessite des choix en termes d'objets, de tâches, d'organisation matérielle (Bisault, 2011).

Nous avons observé des enseignantes dans des conditions ordinaires en filmant plusieurs séquences lors des classes promenades, c'est-à-dire hors l'école selon un parcours réitéré tout au long de l'année scolaire, puis dans l'école dans l'immédiateté de l'exploitation par les enseignants des " objets recueillis " enfin, à distance de la classe promenade. Ces séquences ont été filmées dans

deux écoles différentes : l'une en milieu rural, l'autre en REP dans une ville nouvelle avec un taux élevé de pauvreté.

L'analyse a permis de repérer les gestes professionnels des enseignantes selon le public accueilli. Nous établissons d'une part que la scolarisation des objets est pensée dans un temps long, selon un parcours répétitif, ce qui facilite un changement de regard (objectivation) de l'enfant sur les objets qui l'entourent et qui font partie de son quotidien. D'autre part, les moments critiques de mise en commun ainsi que les transitions matérielles et spatiales autorisent ou entravent les élaborations intellectuelles individuelles ou collectives. *Nous mettons l'accent sur* les gestes professionnels des enseignantes et notamment sur les espaces de travail spontanés ou prévus et aménagés par l'enseignant, sur les objets choisis et sur ce qu'ils rendent possibles dans ces séquences d'exploration du monde pour emmener tous les élèves.

Mots-clés : maternelle, objectivation, curriculum, professionnalité, milieux défavorisés.

Bibliographie

Bautier, É., & Rayou, P. (2017). *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : Presses univ. de France.

Bisault, J. (2011). *Contribution à l'élaboration curriculaire d'une éducation scientifique à l'école primaire : modélisation des moments scolaires à visée scientifique* (PhD Thesis). École normale supérieure de Cachan-ENS Cachan.

Martinand, J.-L. (1994). Les sciences à l'école primaire : questions et repères, dans Andries, B. & Beigbeder, I. (dir.). *La culture scientifique et technique pour les professeurs des écoles*. CNDP, Hachette, Paris.

ð Deuxième session (2/3)

Frédéric CHARLES

Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation et de la Formation

S2HEP (EA 4148)

Université Claude Bernard Lyon 1

Titre :

Aborder les inégalités liées à la maladie et au handicap avec un album de littérature de jeunesse à l'école élémentaire

Résumé :

Bien que le cadre théorique de cette communication se situe en didactique des sciences (notamment celui de la problématisation développée par Christian Orange depuis 1997), nous souhaitons discuter de l'intérêt de l'utilisation d'un album de littérature de jeunesse pour aborder la question des inégalités développées à cause de la maladie et/ou du handicap. Cette réflexion paraît indis-

pensable : depuis 2005, les politiques d'éducation françaises tendent à généraliser l'inclusion des élèves en situation de handicap. Les récents programmes officiels pour l'école élémentaire (2016) s'inscrivent également dans cette perspective inclusive amorcée par la loi pour la refondation de l'école de la République (2013) qui a créé l'enseignement moral et civique. Ainsi, tous les élèves et les enseignants sont susceptibles de travailler avec un élève à besoins particuliers et à adopter des compétences liées à la pratique d'inclusion.

Voyage au cœur de la cellule (Joly et Cornudet, 2014) est un album de fiction réaliste (Bruguière et Triquet, 2012) qui raconte l'histoire de Raphaël, un jeune garçon différent physiquement et mentalement. Lors d'une visite de sa classe dans un centre de recherche en génétique et avec l'aide du scientifique Folk, Raphaël entreprend un voyage au cœur de ses cellules. Le Professeur Folk va alors découvrir l'origine de la différence de Raphaël : une anomalie dans son ADN et ainsi son impossibilité de guérir. Cet album a donc la particularité d'aborder non seulement des contenus en biologie (cellules, chromosomes et ADN) mais aussi les notions plus sociales de maladie et de handicap.

La communication proposera tout d'abord une analyse *a priori* de l'album qui légitime la construction d'une séquence didactique à destination d'élèves de cycle 3 (10-12 ans). Sa mise en œuvre permet la récolte de différentes données empiriques (réponses à des QCM, prises de position avec un abaque de Régnier, transcription d'un débat collectif). La séquence a été expérimentée (Bellon, 2016) dans une classe de CM1-CM2 (25 élèves).

L'analyse quantitative et qualitative des données montre l'acquisition par les élèves de connaissances scientifiques à propos de l'organisation et du fonctionnement cellulaire. Au delà de ces connaissances, l'utilisation de débat (Orange, 2012) a fait évoluer les idées des enfants, exprimant des opinions plus ouvertes et nuancées sur la maladie et le handicap.

Ces résultats contribuent à une réflexion plus large sur l'aide à une meilleure inclusion d'élèves en situation de handicap et à l'éducation à la différence.

Mots-clés :

Maladie, handicap, école élémentaire, album de jeunesse, biologie

Bibliographie :

Bellon, J. (2016). *Faire évoluer les conceptions initiales d'élèves de CM1-CM2 sur la maladie et le handicap, à travers un questionnaire scientifique en biologie au moyen d'un album de littérature de jeunesse*. Mémoire de Master MEEF non publié (Directeur : Frédéric Charles), ESPE de l'Académie de Lyon, 97 pages.

Bruguière, C. et Triquet, É. (2012). Des albums de fiction réaliste pour problématiser le monde vivant. *Repères*, 45, 201-223.

Joly, L. et Cornudet, C. (2014). *Voyage au centre de la cellule*. Dijon : Éditions Universitaires de Dijon.

Orange, C. (2012). Problématisation, argumentation et dynamique d'un débat en biologie à l'école : apport de deux analyses langagières complémentaires. *Actes des 7ièmes rencontres scientifiques de l'Association pour la Recherche en Didactique des Sciences et des Technologies*

(ARDiST), pp. 331-341. 14-16 mars, Bordeaux.

ð Deuxième session (3/3)

Marie-Noëlle Dabestani

Docteure en sciences de l'éducation, CIRCEFT-ESCOL, Université Paris 8

Titre : Transformations et variations synchroniques des contenus d'enseignement de l'éducation scientifique à l'école maternelle.

Résumé

Nous proposons d'analyser l'évolution des contenus d'enseignement de l'éducation scientifique au cours du XXe siècle ainsi que leurs variations actuelles selon le sens donné par des enseignantes à des pratiques pédagogiques qui ont trouvé leur place et perduré à l'école maternelle. Les travaux et les résultats présentés dans cette communication s'inscrivent dans une recherche doctorale récente en sciences de l'éducation d'approche sociologique. Des études diachronique et synchronique des scissions temporelles entre écoles maternelle et élémentaire (Chamboredon, 1991) ont été conduites à partir de discours pédagogiques recueillis dans des instances scolaires et familiales de socialisation enfantine (Bernstein, 1975 ; Chamboredon et Prévôt, 1973).

Dans un premier temps, les transformations des pratiques et des savoirs liés à l'enseignement scientifique sur le temps long d'un siècle seront décrites et appréhendées comme le reflet d'une structure sociale en changement (Isambert-Jamati, 1995). Pour notre recherche, celle-ci se caractérise par un élargissement du public de l'école maternelle aux enfants de classes moyennes et supérieures au cours de la deuxième moitié du XXème siècle (Prost, 1981). L'analyse se base sur un corpus de 118 cahiers de maternelle (entre 1891 et 2000) consultés au musée national de l'éducation de Rouen. Il est complété à un niveau intermédiaire (entre discours tenus dans les cahiers au plus près des pratiques et prescriptions officielles) par le dépouillement de la revue *Éducation enfantine* (1903-2000).

L'étude sur une longue période des traces contenues dans les cahiers souligne de grandes évolutions au cours du XXe siècle : **quant aux prescriptions officielles** (des plus proches d'une catégorisation disciplinaire des savoirs à la transversalité de la logique de compétences) ; **aux modalités pédagogiques** (des " leçons de choses " aux projets et aux expérimentations personnelles des élèves) ; **aux usages des supports** (de la mémorisation-restitution à la mise en œuvre d'une démarche d'investigation scientifique) ; et enfin **aux rôles donnés aux élèves dans l'élaboration des supports** (des dessins d'imitation aux croquis de projet, aux fiches, aux photographies ou encore aux références faites aux albums de la littérature de jeunesse).

Après avoir analysé la plus grande complexité des savoirs scolaires enseignés dans la deuxième moitié du XXe siècle (Bonnéry, 2015) dès la maternelle, la focale sera portée sur ce qui " *serait, nous semble-t-il le pendant des 'survivances' : des pratiques qui n'ont pas perdu leur raison d'être, mais qui ont cessé de la manifester clairement* " (Isambert-Jamati, 1995, p.132). L'étude synchronique d'un corpus de 103 cahiers de vie recueillis entre 2017 et 2019 dans 12 écoles maternelles de deux départements de France métropolitaine montre en effet que des situations ont perduré au fil du temps et que certains objets de la vie quotidienne continuent d'être scolarisés dans une visée d'éducation scientifique (Bisault, 2011). Deux de ces situations seront analysées : les ateliers de cuisine et les premières chutes de neige. Bien qu'elles aient trouvé leur place dans les pratiques ordinaires de l'école maternelle, le sens qui leur est donné par les enseignants peut varier, notamment selon les contextes sociaux d'exercice. L'accent est en effet mis de manière

plus ou moins exclusive sur l'inscription de l'enfant dans un groupe social élargi, sa coopération et son expérimentation personnelle, ou sur des apprentissages numériques et de mémorisation d'un vocabulaire spécifique ou encore sur l'appropriation d'une démarche d'investigation.

L'analyse des discours pédagogiques rend ainsi compte de plusieurs définitions sociales des savoirs visés, voire de l'"évanouissement" de certains d'entre eux (Marlot, 2016) au fil des séances. Elle interroge in fine des pratiques pédagogiques qui "semblent relever de l'évidence" mais qui restent à réinterroger pour que soient garanties à l'école les conditions d'une acculturation scientifique et d'un curriculum d'"exploration du monde" commun à tous les élèves dans la perspective de leur passage au cours préparatoire.

Mots-clés : cahiers de maternelle, éducation scientifique, sens donné aux pratiques

Bibliographie :

Bisault, J. (2011). Contribution à l'élaboration curriculaire d'une éducation scientifique à l'école primaire : modélisation des moments scolaires à visée scientifique (PhD Thesis). ENS Cachan.

Isambert-Jamati V. *Les savoirs scolaires: enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. L'Harmattan. Paris, 1995.

Marlot, C. (2016), " Réduire les difficultés de conception et de mise en œuvre des séquences d'investigation scientifique et technologiques : vers une réponse collective ", Dans C. Marlot et L. Morge (dir.), *L'investigation scientifique et technologique : comprendre les difficultés de mise en œuvre pour mieux les réduire*, Rennes, p. 331-341, 201

(1) Les classes promenades ont été mises en œuvre par Célestin Freinet afin d'atténuer le hiatus qu'il percevait entre deux milieux de vie de l'enfant : celui de l'école et celui de la vie hors de l'école.

(2) Nous reprenons le terme utilisé généralement par les enseignantes pour désigner un ensemble de séances portant sur un même thème de travail scolaire.

Mots-Clés: lecture littéraire, compréhension, éducation scientifique, curriculum, outils pédagogiques, savoirs, construction/réduction des inégalités sociales

L'enseignement-apprentissage des prépositions au cycle 3 : questions de conceptualisation chez les enseignants et les élèves

Estelle Jouili * ¹

¹ Laboratoire EMA EA 4507 – Université CY Cergy Paris Université – 33 Boulevard du Port, 95000
Cergy, France

Dans l'actualité pédagogique et didactique internationale, la dimension métalinguistique dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire en L1 à l'école est au cœur des questions sur l'acquisition des savoirs linguistiques en classe et sur le rapport difficile des enseignants aux savoirs sur la langue. Une question clé est de savoir dans quelle mesure les élèves ont besoin de connaître la métalangue grammaticale pour développer la compréhension du répertoire des choix linguistiques disponibles avant de s'engager dans le processus de l'écriture. Afin de comprendre le rôle des connaissances grammaticales dans l'apprentissage de l'écriture, certains auteurs (Myhill, 2013, 2014, 2018, Myhill et *al.*, 2020, Camps et Fontich, 2019, Fontich, 2016) défendent la nécessité de mettre en œuvre une grammaire contextualisée, au sens où " la grammaire et l'écriture partagent un même contexte pédagogique " (Fearn & Farnan, 2007, p. 16). En somme, il peut y avoir une interaction positive entre l'enseignement grammatical et les performances d'écriture si la grammaire est fonctionnelle et utilisée à des fins d'écriture. S'appuyant sur ce nouveau dispositif didactique construit autour du concept de *grammaire comme choix* (" Grammar as Choice "), Myhill (2011) a montré des effets positifs d'un enseignement d'une grammaire contextualisée sur l'écriture des élèves (9-11 ans). Sur un plan heuristique, il s'agit d'une pédagogie (Carter & Mc Carthy, 2006, p. 7) fondée sur une approche métacognitive axée sur une compréhension explicite de la structure de la langue et du choix qui s'opère en écrivant.

En France, les situations d'enseignement-apprentissage de la grammaire sont des situations qui mettent en jeu des compétences littéraciées telles que la compétence métalangagière et des procédures d'appariement par la manipulation de listes. La problématique de l'enrichissement lexical néglige le fait qu'il ne s'agit pas seulement d'accroître le stock lexical, mais d'aider au choix, ce qui suppose des compétences de type métacognitif permettant d'évaluer la pertinence de telle ou telle solution linguistique. En d'autres termes, il est nécessaire d'établir une relation entre le contenu grammatical appris et les activités d'écriture (Chabanne, 2014) et d'offrir un cadre conceptuel simple mais systématisé, loin de l'exposition atomisée des concepts grammaticaux, pour aborder progressivement la connaissance des notions grammaticales. Se pose par conséquent la question de l'objet d'enseignement relativement à son action sur son appropriation en écriture.

Nous faisons le choix ici de nous intéresser à la notion de préposition en raison de sa position paradoxalement subalterne, annexée essentiellement à la fréquentation des groupes nominaux dans les manuels scolaires du cycle 3. Or, dans l'optique d'un travail métalinguistique explicite sur les prépositions intégré à l'expression, il est possible de discuter des compatibilités ou incompatibilités distributionnelles en fonction d'un problème précis d'écriture, les énoncés acceptables

*Intervenant

ou non mettant toujours en jeu des choix lexicaux et syntaxiques articulés (cf. Meleuc, 2000).

Notre hypothèse est la suivante : l'entrée en littérature étendue passe par un travail lexical systématique reposant sur l'étude des mots hyperfréquents polysémiques (Elalouf, 2018) qui ne peut faire l'économie d'une didactique explicite des prépositions, d'une réflexion sur leurs usages en discours et de leurs contraintes syntaxiques. Aussi, la question de sa définition, de sa place et de sa conceptualisation dès le cycle 3 doit être interrogée chez les élèves et les enseignants, au regard de la place réservée aux conceptions compositionnelle et référentielle de la pédagogie de liste (cf. *Adam part pour Anvers*).

Notre méthodologie repose sur un double questionnaire en direction des élèves (5-10 classes) et des enseignants en cycle 3 (entre 50 et 60 enseignants). Le premier sera constitué par triple dispositif : a) une première étape cognitive d'identification de la classe grammaticale à partir du dispositif du tri (Tisset, 2005) des prépositions sélectionnées à partir des productions d'élèves du cycle 3 présents dans le corpus de Ortolang ; b) une approche métalinguistique de raisonnement grammatical ; c) une tâche de production écrite qui mesurera le degré d'appropriation en écriture des prépositions. Le second questionnaire sera constitué par cinq questions ouvertes qui porteront sur la façon dont les enseignants comprennent le rôle des prépositions dans le système de la langue, en les interrogeant sur leur pédagogie en matière de didactique des prépositions (Mélis, 2003). L'objectif est d'interroger d'une part, la manière dont les élèves du cycle 3 se représentent et conceptualisent ce savoir supposé appris et comment les enseignants se représentent et conceptualisent ce savoir qu'ils sont chargés de transmettre, et d'autre part de parvenir ainsi à un début de compréhension des conduites métacognitives, indicatrices à la fois de l'état de la conscience métalinguistique des apprenants et du mode d'appropriation dans la définition et l'identification des prépositions.

Notre étude qualitative offrira des pistes intéressantes pour comprendre l'enseignement des prépositions à l'école et mesurer " l'écart entre ce que les élèves savent et ce qu'on croit qu'ils savent " (Brissaud & Cogis, 2002, p. 39).

MOTS-CLES :

Didactique, préposition, grammaire, écriture, métalangage.

BIBLIOGRAPHIE

BRISSAUD, C. & COGIS, D. (2002). " La morphologie verbale écrite, ou ce qu'ils en savent au CM2 ", *Lidil*, 25, pp. 31-42.

CHABANNE, J.-Ch. (2014). " La grammaire est-elle entièrement soluble dans les pratiques d'écriture ? ", <https://www.researchgate.net/publication/305351861>.

CAMPS, A. & FONTICH, X. (2019). " Teachers' concepts on the teaching of grammar in relation to teaching of writing in Spain: A case study. Contribution to a special issue What is Grammar in L1 Education Today? ", edited by Kaisu Rättyä, Elżbieta Awramiuk, and Xavier Fontich. In *L1-Educational Studies in Language and Literature* 19, pp. 1-36. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL2019.19.02.02>.

CARTER, R. & MC CARTHY, M. (2006). *Cambridge grammar of English : a comprehensive guide. Spoken and written English grammar and usage*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.

- ELALOUF M.-L. (2018). " Apprentissage de l'écriture, en lien avec l'étude de la langue, dans les manuels scolaires ". Cnesco, *Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages*, p. Dossier de synthèse. <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>.
- FEARN, L. & FARNAN, N. (2007). " When is a verb using functional grammar to teach writing ". *Journal of Basic Writing*, 26(1), pp. 1-26.
- FONTICH, X. (2016). " L1 grammar instruction and writing: Metalinguistic activity as a teaching and research focus ". In *Language and Linguistics Compass*, 10(5), pp. 238-54. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12184>.
- MELEUC, S. (2000). " Pour un traitement lexical du verbe ". *Le français aujourd'hui*, 131, pp. 64-75.
- MELIS, L. (2003). *La préposition en français*, Paris : Ophrys.
- MYHILL, D. A. (2011). " Living language, live debates: grammar and Standard English ". In J. Davison, C. Daly, & J. Moss (Eds.), *Debates in English Teaching*, pp. 63-77. London: Routledge.
- MYHILL, D. A. & JONES, (2013). " Grammar for writing ? An investigation of the effects of contextualised grammar teaching on students'writing. In *Reading and Writing* 26, pp. 1241–1263.
- MYHILL, D., & WATSON, A. (2014). " The role of grammar in the writing curriculum: A review of the literature ". In *Child Language Teaching and Therapy*, 30(1), pp. 41–62. <https://doi.org/10.1177/0265659013514070>.
- MYHILL, D. (2018). " Grammar as a meaning-making resource for language development. Contribution to a special issue Working on Grammar at School in L1 Education: Empirical Research Across Linguistic Regions ". In *L1-Educational Studies in Language and Literature* 18, pp. 1-21. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.04>.
- MYHILL, D., WATSON, D. & NEWMAN, R. (2020). " Thinking differently about grammar and metalinguistic understanding in writing ". *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, (online), 2020, Vol. 13, Num. 2, p. e870, <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.870>.

Mots-Clés: Didactique, préposition, grammaire, écriture, métalangage.

Analyse de pratiques courantes et conception de dispositifs pour un enseignement grammatical innovant

Véronique Marmy Cusin ^{*†} ¹, Anouk Darne-Xu ^{*}

², Virginie Degoumois ^{* ‡} ³

¹ Haute école pédagogique de Fribourg – Rue de Morat 36 1700 FRIBOURG, Suisse

² Université de Genève – 24 rue du Général-Dufour CH - 1211 Genève 4, Suisse

³ Haute école pédagogique du canton de Vaud – Avenue de Cour 33, 1014 Lausanne, Suisse

Cette contribution se propose de mener une réflexion méthodologique à propos de l'analyse de " pratiques courantes " dans le cadre d'un projet de recherche en didactique de la grammaire mené actuellement en Suisse romande (subside FNS 100019_179226, 2018-2022). Ce projet a comme première étape de s'informer de la réalité du terrain par le biais notamment des pratiques enseignantes autour d'objets prototypiques de l'enseignement grammatical afin d'orienter la conception de séquences d'enseignement, actuellement en cours d'expérimentation. Ce projet de recherche tel qu'il est articulé nous semble entrer parfaitement dans l'axe " savoirs scolaires " du colloque, dont la volonté est de mettre en lumière des projets visant la " transformation de l'École ", en prenant appui sur la compréhension " de l'action enseignante telle qu'elle se manifeste dans les pratiques ordinaires ".

Notre proposition de communication prendra donc appui sur l'observation et l'analyse de pratiques courantes d'enseignant·e·s autour d'un objet grammatical, le complément du nom (ci-après CN). Ces analyses ont été entreprises en amont de l'élaboration de nos propres séquences afin de mieux comprendre les enjeux du terrain, notamment les obstacles vécus, mais aussi d'impliquer les praticien·ne·s et de tenir compte de leurs préoccupations. En ce sens, notre démarche, que nous qualifions d'ingénierie didactique interactive (Darne-Xu, Marmy & Degoumois, sous presse), s'inspire de la démarche orientée vers la conception (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015).

Notre présentation s'attachera tout d'abord à expliciter la conception du CN retenue dans le cadre de notre projet de recherche. Cette notion, dont les appellations et les conceptions varient en fonction des contextes scolaires francophones, désigne, dans les documents officiels romands, la fonction syntaxique assurée par les expansions qui complètent le noyau du groupe nominal, c'est à dire par les constituants dits facultatifs de ce groupe, quelle que soit la structure réalisant cette expansion (groupe adjectival, groupe nominal, groupe prépositionnel, phrase subordonnée relative...). L'identification des dimensions syntaxiques et des rôles textuels de la notion a fait l'objet d'un travail de relecture et d'exploitation des références théoriques et didactiques pertinentes (Marmy, Stoudmann & Degoumois, sous presse) qui sera brièvement présenté pour situer

*Intervenant

†Auteur correspondant: veronique.marmy@edufr.ch

‡Auteur correspondant: virginie.degoumois@hepl.ch

notre propos.

Nous poserons ensuite la focale sur l'outil méthodologique élaboré pour analyser les données récoltées dans le cadre de la première phase du projet. Il s'agira de mettre en évidence les potentialités et les spécificités de cet outil qui, s'appuyant sur le *synopsis* développé par le GRAFE (Schneuwly, Dolz & Ronveaux, 2006), est conçu pour passer au crible un corpus de séquences filmées sans passer par des transcriptions intégrales, et pour poursuivre deux finalités inhérentes à notre projet. En effet, l'analyse au travers de la grille nous permet de dégager d'une part les caractéristiques des séquences filmées concernant chaque pôle du triangle didactique, dans le but de créer des séquences innovantes tout en prenant en compte la " zone d'efficience " des enseignant.e.s. (Gagnon & Laurens, 2018). Elle vise d'autre part à produire des savoirs sur les pratiques enseignantes et les difficultés des élèves en grammaire, en dégageant à la fois la macrostructure des séquences filmées et en identifiant des événements remarquables, pouvant faire l'objet d'analyses plus fines.

Si nous avons circonscrit notre présentation à un seul objet grammatical, la grille présentée ici s'adapte parfaitement à l'analyse de pratiques enseignantes pour d'autres objets enseignés. Nous prendrons le temps de montrer les potentialités et difficultés d'utilisation d'un tel outil et montrerons comment, dans une visée transformatrice, il permet de cerner les obstacles et les points de tension à prendre en compte pour proposer des outils utiles, utilisables et acceptables par les enseignants.e.s (Goigoux, 2017).

Références bibliographiques

Darme-Xu, A., Marmy, V. & Degoumois, V. (sous presse). Partir des pratiques courantes en grammaire pour concevoir des outils efficaces : vers une ingénierie didactique interactive. In P. Roy, B. Gremaud, J. Letouzey & K. Cuko, *Actes du colloque sur les recherches participatives de Fribourg*. Fribourg : Haute école pédagogique.

Gagnon, R. & Laurens, V. (2018). Dispositifs d'alternance et circulation des savoirs entre institution et terrain scolaire, In J. Dolz et R. Gagnon (Dir.). *Former à enseigner la production écrite* (pp. 309-344). Lille : Presses Universitaires du Septentrion.

GRAFE'maire. (2018). *Principes d'une didactique fondamentale de la grammaire. Analyse de la situation en Suisse romande, expérimentation de dispositifs innovants et réexamen du statut de la transposition des objets grammaticaux*. Projet de recherche FNS 100019_179226 (dir. E. Bulea Bronckart, R. Gagnon & V. Marmy Cusin). Document non publié, Université de Genève.

Goigoux, R. (2017). Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement. *Éducation et didactique*, 11(3), 135-142. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2872>

Marmy, V., Stoudmann, S. & Degoumois, V. (sous presse). La fonction de complément de nom, entre grammaire et texte : un espace pour reinterroger la discipline *français* et sa didactique. In E. Bulea Bronckart & C. Garcia-Debanc (Dir.), *L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline Français : quelles articulations ?* Namur : Presses Universitaires.

Sanchez E. & Monod-Ansaldi R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. *Éducation et didactique*, 9 (2), 73-94. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2288>

Schneuwly, B., Dolz, J. & Ronveaux, C. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. In M.-J. Perrin-Glorian et Y. Reuter (Dir.), *Les méthodes de recherche en didactique* (pp. 175-189). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Mots-Clés: outil méthodologique, pratiques courantes, didactique de la grammaire, ingénierie didactique interactive

Résoudre des problèmes à l'école. Résoudre des problèmes à l'école : comment font les élèves ? Qu'apprennent-ils ?

Cécile Allard * ¹, Sylvie Coppe * [†], Maira Mamede * [‡], Maud Chanudet * [§]
², Stéphane Favier * [¶], Chantal Moussy * ^{||}, Cécile Ouvrier-Bufferet * ^{**} ³

¹ Laboratoire de Didactique André Revuz EA 4434 – Université d'Artois : EA4434, Université Paris Diderot - Paris 7 : EA4434, Université de Cergy Pontoise : EA4434, Université de Rouen Normandie : EA4434, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris 12 : EA4434 – France

² didactique des mathématiques à Genève (DiMaGe) – Bd du pont d'Arve 40, 1205 GENEVE, Suisse

³ Centre d'Etudes et de Recherches sur les Emplois et les Professionnalisations (CEREP) – URCA – France

Résoudre des problèmes à l'école. Résoudre des problèmes à l'école : comment font les élèves ? Qu'apprennent-ils ?

Symposium long

Responsable: Cécile Allard, LDAR, Université Paris Est Créteil

Discutante : Cécile Ouvrier Buffet, LDAR, Université Paris Est Créteil

Mots clefs : résolution de problèmes – raisonnement – connaissances – aides- territoires

Ce symposium explore les dimensions épistémologique, didactique, cognitive et sociologique de la résolution de problèmes (essentiellement numériques) en mathématiques à l'école primaire plus particulièrement pour les niveaux d'enseignements des élèves de 7 ans à 11 ans. Il regroupe des chercheur.ses venant de France et de Suisse Romande.

Les programmes d'enseignement des deux pays, depuis les années 80, fin de la réforme dite des " mathématiques modernes ", mettent en avant la résolution de problèmes qui est placée à tous les moments de l'enseignement : avant ou après un savoir à enseigner et aussi hors des savoirs thématiques. Mais les problèmes posés à ces différents moments ne sont pas semblables et ont des fonctions et des enjeux différents.

*Intervenant

[†] Auteur correspondant: sylvie.coppe@unige.ch

[‡] Auteur correspondant: maira.mamede@u-pec.fr

[§] Auteur correspondant: maud.chanudet@unige.ch

[¶] Auteur correspondant: stephane.favier@unige.ch

^{||} Auteur correspondant: chantal.moussy@u-pec.fr

^{**} Auteur correspondant: cecile.ouvrier-bufferet@univ-reims.fr

Les problèmes peuvent être utilisés pour construire un nouvel apprentissage, ils sont alors proposés " avant " d'introduire le savoir à enseigner et l'enseignant va se servir de ce qui a été fait pendant la résolution pour l'institutionnalisation. Les problèmes peuvent être proposés " après " pour vérifier que la notion est bien acquise et pour mobiliser des connaissances dans différents contextes. On peut dire que la résolution de problèmes est alors un outil d'enseignement pour faire acquérir des connaissances notionnelles.

Il existe également une autre intention pour résoudre des problèmes à l'école : la création de nouvelles stratégies peu ou jamais éprouvées auparavant, sans enjeu de construction de connaissances ciblées dans un domaine des mathématiques. La résolution de problèmes constitue alors un objet d'enseignement. Les problèmes sont utilisés pour développer des compétences plus générales sur la résolution de problèmes.

L'équipe de Genève travaille plus spécifiquement sur les problèmes en tant qu'objet d'enseignement. Une première question porte sur l'identification des savoirs en jeu et sur ce que les élèves apprennent dans ce cas mais aussi, et par conséquent, sur comment les enseignants organisent leur enseignement et leur évaluation. La contribution de Maud Chanudais se place d'un point de vue épistémologique et propose une classification en termes de raisonnements et preuves. Les travaux de Stéphane Favier portent sur l'activité des élèves en résolution de problèmes. Il étudie comment les élèves de 4P (7-8 ans) et 8P (11-12 ans) résolvent des problèmes qui amènent à des essais/ajustements et il propose trois dimensions d'analyse pour comprendre ce que font les élèves, ce qui bloque, ce qui fait que certains réussissent et d'autres non.

Enfin, Sylvie Coppé fait une analyse critique, dans le nouveau manuel officiel de la Suisse Romande, de la rubrique d'aide à la résolution de problèmes en mettant en lumière ses caractéristiques et ses fondements théoriques. Puis elle propose une autre organisation qui sera testée au niveau du cycle d'orientation (élèves de 12-15 ans).

L'équipe de Créteil s'inscrit dans une recherche dite collaborative au sein du LéA (Lieu d'Éducation Associé) 2 TEM (2 territoires en mathématiques) dans lequel le thème commun de la résolution de problèmes lie les chercheurs avec vingt enseignants du premier degré dans des classes très socialement contrastées puisque dix d'entre elles sont en Rep+. Dix-huit de ces classes sont des classes à double niveaux CM1 CM2. L'existence de ce collectif facilite les enquêtes de types quantitatives et qualitatives tant du côté des élèves que des pratiques enseignantes.

Le travail de Chantal Moussy a consisté, entre autres, à débusquer certaines connaissances cachées. Elle a identifié les connaissances en jeu lorsque les élèves résolvent des problèmes et a été amenée à questionner le processus d'institutionnalisation tant du point de vue des connaissances à exposer que de la mise en oeuvre de ce processus pour la résolution de problèmes basiques ou complexes. Cécile Allard donne des éléments sur les effets de ces expositions de connaissances sur l'évolution des apprentissages des élèves en comparant le travail des mêmes élèves sur deux ans lorsqu'ils résolvent les mêmes problèmes.

Enfin le travail de Maira Mamede apporte un regard sociologique afin de prendre en compte la dimension contextuelle sur l'activité des individus, enseignants et élèves. L'expérience de travail collaboratif menée, sur le long terme, dans des écoles socialement contrastées permet d'identifier les spécificités de chacune et de faire émerger ce qui, au contraire, est transversal aux deux contextes d'exercice professionnel. Elle étudie notamment l'influence du contexte sur les pratiques enseignantes et sur l'activité des élèves lors des séances de résolution de problèmes.

Les questions soulevées par ces travaux nous permettront d'identifier des questions vives pour l'enseignement comme celles portant sur les connaissances cachées en résolution de problèmes,

le processus d'institutionnalisation et sur la nature des aides.

Session 1

Communication 1

Cécile Allard, LDAR UPEC

Résolution de problèmes basiques et complexes : que peut-on institutionnaliser et pour quels effets ?

A l'école, une grande variété de problèmes existe tant dans les formes que dans les intentions pour lesquelles un enseignant les programme dans sa classe. Dans notre recherche, nous nous intéressons en particulier aux problèmes arithmétiques à énoncés verbaux. Ces " word problems " (Feyfant, 2015) peuvent avoir des fonctions différentes (Houdement, 2013) dans les apprentissages numériques et en calcul. Elle distingue trois catégories de problèmes. Les problèmes basiques, désignés comme " one step problems " selon Vergnaud (1990) sont des problèmes qui se caractérisent entre autres par un énoncé court, une syntaxe simple et sans information superflue. Les connaissances liées à leur résolution sont essentielles pour la résolution des problèmes complexes et atypiques. Les problèmes complexes, quant à eux, sont définis comme des agrégats de problèmes basiques à reconstruire par les élèves. Plusieurs données et éléments du contexte sont à mettre en relation, à connecter pour les résoudre. Enfin, la résolution des problèmes atypiques contraint les élèves à construire des nouvelles stratégies de résolution, ils recouvrent deux sous catégories : les problèmes qui sont proposés pour construire de nouvelles connaissances et ceux pour développer des stratégies de résolution sans visée de constructions de nouvelles connaissances. Houdement pointe également le moindre intérêt des chercheurs et des formateurs pour les problèmes complexes et basiques depuis quelques décennies.

Du côté des pratiques enseignantes, Les vingt enseignants du Léa expriment leurs difficultés à trouver " une bonne méthode " pour que les élèves apprennent à chercher. Pour les aider, elles proposent des tâches dites méthodologiques telles que souligner les données utiles, entourer la question, identifier ce qu'il faut chercher, produire un schéma ou un dessin. Houdement et Coppé (2002) ont pointé le manque de pertinence de ces aides dites méthodologiques, elles montrent ainsi que pour souligner les données dites utiles, il faut avoir une idée précise de la solution du problème. Pour autant, 20 ans après avoir dénoncé leur inefficacité ces aides sont toujours présentes dans les manuels de l'école. Cette persistance à penser les difficultés des élèves comme une absence de méthodologie conduit nécessairement la profession à essayer de trouver la " bonne méthodologie " en se détournant finalement des questions, qui nous semblent essentielles : " quelles connaissances sont nécessaires pour résoudre des problèmes " ? Comment mettre en lien des connaissances construites en calcul et lors de la résolution de problèmes arithmétiques ? Notre présentation donne des éléments de réponse à ces questions.

Selon les problèmes traités (basiques vs complexes) le processus d'institutionnalisation (PI) peut se décliner selon différentes modalités de travail et type de productions écrites. C'est ainsi que nous montrons comment les modalités ponctuelles et dynamiques du PI s'inscrivent dans un processus de conceptualisation (Butlen et Charles-Pezard, 2003), pour cela nous nous appuyons sur des extraits de transcriptions des classes de trois enseignantes et des extraits des écrits intermédiaires co produits par les élèves et les enseignants. Nous illustrerons nos propos en appui sur les brouillons des élèves pour pointer quelques effets de ces expositions de connaissances.

Nous montrerons en quoi cette focale sur le processus d'institutionnalisation conduit les enseignants du LéA à se libérer du " faire " au profit des connaissances à exposer

Références bibliographiques :

Coppé, S. & Houdement, C. (2002), Réflexions sur les activités concernant la résolution de problèmes à l'école primaire, *Grand N*, 69, 53–63. Vergnaud (1986, 1997)

Butlen, D., & Charles-Pézar, M. (2003). Étapes intermédiaires dans le processus de conceptualisation en mathématiques. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 23(1), 41–78

Feyfant, A. (2015). La résolution de problèmes de mathématiques au primaire. Dossier de veille de l'IFÉ, 105. Lyon : ENS de Lyon. En ligne <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/105-novembre-2015.pdf>

Houdement, C. (2013). Au milieu du gué : entre formation des enseignants et recherche en didactique des mathématiques (HDR). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00957166>.

Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 10 (2.3), 133-170.

Communication 2

Chantal Moussy, LDAR, UPEC

Cherche sur ton brouillon ! : quelles traces les élèves produisent lorsqu'ils résolvent des problèmes ?

Notre étude s'inscrit dans un travail collaboratif labellisé LéA 2Tem dans lequel différents acteurs de l'éducation nationale : des chercheurs, des formateurs et 20 enseignants issus de 2 territoires socialement contrastés sont engagés pendant 3 ans. L'un des objectifs de notre recherche est d'identifier des aides qui favorisent la construction d'une représentation d'un problème donné dans les classes d'élèves de 9-10 ans.

En effet, résoudre un problème ne se réduit pas à effectuer des calculs et à écrire une phrase réponse, mais relève d'un processus cognitif complexe comme le décrit Julot (1995) qui comprend un processus d'interprétation et de sélection des données, un processus de structuration (la représentation forme un tout cohérent qui se structure), et un processus d'opérationnalisation (passage qui permet une action effective, notamment dans les calculs, ou mentale lors de déductions), ces différents processus étant interconnectés.

Les problèmes complexes, dont la résolution ne se réduit pas à l'application d'une opération, nécessitent la mobilisation de connaissances en lien avec calcul mental et de connecter les informations du problème pour construire des sous problèmes calculables. Ils sont souvent source de difficultés à la fois pour les élèves mais également pour les enseignants qui peinent à aider les élèves dans la construction d'une représentation mentale sans influencer sur les procédures de résolution.

Alors comment développer chez les élèves l'habitude d'analyser la situation pour identifier les relations mathématiques essentielles ?

De nombreux dispositifs ont été mis en œuvre pour aider en ce sens les élèves. Certains mettent l'accent sur la reformulation, d'autres sur l'apprentissage et l'utilisation de schémas (Fagnant 2018, Ducharme et Polotskaia 2008). Cependant de nombreux auteurs pointent les limites de ces

apprentissages, et leur introduction trop précoce.

Notre étude porte sur le repérage de connaissances que les élèves possèderaient ou devraient posséder pour résoudre des problèmes complexes et plus particulièrement sur les signes graphiques qu'ils utilisent spontanément pour connecter les données et inconnues en amont des calculs.

Dans cet objectif nous avons proposé un environnement spécifique dont l'un des axes est centré sur l'apprentissage et l'usage du " brouillon " offrant d'une part à l'élève la possibilité de se fabriquer ses propres outils de pensée Alcorta (2001), et d'autre part à l'enseignant de gagner en compréhension de l'activité des élèves.

Si le brouillon représente souvent un outil en français pour produire un texte, il n'est utilisé en mathématiques trop souvent que pour faire des calculs, et n'est pas suffisamment considéré comme une aide pour mettre en relation les données du problème et participer à la construction d'une représentation.

Nous présenterons lors de ce symposium dans un premier temps une description de l'environnement spécifique construit, et une étude d'écrits intermédiaires produits par des élèves de 6 classes, en précisant les signes graphiques mobilisés spontanément pour mettre en relation les données d'un problème l'année (1). Dans un second temps nous comparerons l'évolution des écrits d'une cohorte d'élèves suivis de l'année (1) à l'année (2) sur les deux territoires socialement contrastés, et qui résolvent le même problème d'une année sur l'autre, et nous discuterons des effets du dispositif.

Références bibliographiques :

Alcorta, M. (2001) Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. *Revue française de pédagogie*, volume 137, 2001. La pédagogie et les savoirs : éléments de débat. 95-103.

Ducharme, M. & Polotskaia, E. (2008). Développement du raisonnement algébrique par résolution de problèmes textuels chez les enfants au primaire (ingénierie didactique) (Partie 1). *ENVOL*, 145, 21-27.

Fagnant, A. (2018). Des illustrations qui accompagnent les problèmes à la construction des représentations schématiques par les élèves : quels enjeux faces aux problèmes standards et problématiques ? *Actes du séminaire de didactique des mathématiques de l'ARDM*, 91-110.

Julo, J. (1995). Représentation des problèmes et réussite en mathématiques. Un apport de la psychologie cognitive à l'enseignement. Presses Universitaires de Rennes.

Communication 3

Stéphane Favier, Doctorant, DiMaGe

Résoudre un problème par essais et ajustements : une caractérisation des démarches mises en œuvre par des élèves de l'école primaire

Notre recherche vise à analyser les démarches de résolution de problèmes mathématiques mises en œuvre par des élèves de 4e année de primaire (7-8 ans) et de 8e année (11-12 ans) du canton de Genève. Elle s'inscrit dans le contexte habituel de la classe, la séance et les régulations étant assurées par l'enseignant-e. Cette recherche fait partie d'un projet(1) plus large, financé par le

Fonds National Suisse, qui réunit tous les travaux de l'équipe de Didactique des Mathématiques de Genève autour de la résolution de problèmes, qu'elle soit le moyen d'apprendre de nouvelles notions mathématiques ou l'objet même de l'apprentissage. Nous nous situons sur ce deuxième aspect c'est-à-dire dans le cadre d'un enseignement de la résolution de problèmes.

Différentes raisons nous amènent à nous focaliser sur des problèmes amenant à des ajustements d'essais successifs, appelés aussi essais-erreurs. Tout d'abord, ce type de problèmes est prescrit à tous les niveaux de la scolarité obligatoire en Suisse romande ce qui permet de favoriser les comparaisons inter-degré. Ensuite, ces problèmes nécessitent des connaissances mathématiques antérieures à celles travaillées durant l'année en cours et ainsi ne constituent pas a priori un obstacle à la résolution. Enfin, la dernière raison est qu'il semble que faire des essais et ajuster puisse être un savoir-faire implicite, jamais travaillé en tant que tel, que nous souhaitons interroger pour obtenir des éléments de réponse à la question : Quels apprentissages peut-on viser en proposant des problèmes de type ajustements d'essais successifs ?

Pour obtenir des données expérimentales au plus près du travail des élèves, nous avons recueilli des données audiovisuelles à partir d'une caméra embarquée sur la tête des élèves. Ceci doit nous livrer la chronologie complète et réelle des différentes étapes qui constituent la recherche de l'élève. Nous devrions ainsi avoir accès au " travail privé " (Coppé, 1993) de l'élève, entre autres à tous les essais et toutes les erreurs produits par l'élève et non pas seulement aux " traces publiques " (Ibid.) du travail qu'il veut bien montrer. Les élèves démarrent leur recherche de manière individuelle avant d'unir leurs forces par groupe de deux ou trois. Un-e seul-e élève du groupe est équipé-e de la caméra embarquée.

Nous proposons une analyse selon trois niveaux. En premier lieu, nous rendons compte de la structure externe du travail des élèves en mobilisant une méthode d'analyse en épisodes (Schoenfeld, 1985) qui sont définis comme " a period of time during which an individual or a problem-solving group is engaged in one large task or a closely related body of tasks in the service of the same goal " (p. 292). Dans un second temps, nous cherchons à identifier les heuristiques au sens de Rott (2014) mises en œuvre par les élèves. Enfin, nous analysons de manière fine la dynamique des essais et des ajustements.

Lors de ce symposium, notre communication va s'attacher à présenter particulièrement ce dernier niveau d'analyse afin de mieux comprendre ce qui fait que certains élèves réussissent et d'autres non. L'objectif reste de dégager des pistes pour l'enseignement de la résolution de problèmes.

Références bibliographiques :

Coppé, S. (1993). Processus de vérification en mathématiques chez les élèves de première scientifique en situation de devoir surveillé. Thèse de l'Université Claude Bernard. Lyon I.

Rott, B. (2014). Rethinking Heuristics – Characterizations and Examples. In A. Ambrus & E. Vasarhelyi (Éds.), *Problem Solving in Mathematics Education – Proceedings of the 15th Pro-Math Conference* (p. 176-192). Haxelnyomda, Hungary.

Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical problem solving*. New York: Academic Press Inc.

(1) Ce projet s'intitule : " La résolution de problèmes comme objet ou moyen d'enseignement au cœur des apprentissages dans la classe de mathématiques : un point de vue fédérateur à partir d'études dans différents contextes ". Co-requérants Jean-Luc Dorier et Sylvie Coppé, Subside n° 100019_173105 /1.

Session 2

Communication 4

Maira Mamede, Circeft-Escol, UPEC

Analyse comparée du travail des élèves en contexte d'enseignement contrasté : pour une approche relationnelle de l'activité des enseignants et celle des élèves

Cette communication est issue d'un travail collaboratif réalisé au sein du LEA 2 TEM, dont l'un des objectifs est la production d'une ressource pour l'enseignement de la résolution de problèmes, à l'aide d'écrits intermédiaires. Notre dispositif inclut des observations en classe, de temps de regroupements entre enseignants et des co-interventions.

Le Léa s'inscrit dans deux territoires socialement contrastés : d'un côté, une équipe jeune exerçant dans des grandes écoles de REP+, en milieu péri-urbain socialement défavorisé de l'académie de Créteil ; de l'autre, des enseignantes plus expérimentées, exerçant dans des petites écoles de milieu rural, auprès d'un public socialement mixte de l'académie de Versailles. Le choix de ces territoires est lié à l'approche socio-didactique privilégiée.

Nous avons mené une étude comparée des pratiques de deux enseignantes, chacune dans un des territoires. Très investies, elles se distinguent cependant quant à leur rapport au savoir mathématique. Pour cet exposé, nous comparons la mise en œuvre d'une même séance de classe, portant sur la résolution d'un problème complexe. La séance se structure selon le même scénario co-construit lors des temps de regroupements. Nous nous appuyons sur les transcriptions des séances filmées dans les deux classes, sur les " brouillons " des élèves (Alcorta, 2009) et des échanges avec les enseignantes.

Deux différences majeures émergent de cette comparaison. La première concerne le temps nécessaire pour la réalisation de la séance, plus long auprès des élèves défavorisés, obligeant à la scinder en deux et à reporter à un moment ultérieur sa finalisation. Les contraintes qui pèsent sur l'organisation temporelle rendent plus facilement saisissables celles qui pèsent sur l'avancée dans le temps didactique (Chopin, 2006).

La deuxième différence concerne la manière dont les enseignantes interprètent et mobilisent les productions des élèves. Cela est lié à la fois aux compétences des enseignantes elles-mêmes, et aux premières productions proposées par leurs élèves, en fonction de l'inégale familiarité des élèves aux usages de l'écrit pour penser (Lahire, 2008). En effet, il s'agit pour certains élèves d'apprendre à faire des écrits intermédiaires non pas pour répondre à une consigne scolaire mais comme outil réflexif (Bautier, 2002) et, dans notre cas, comme un outil réflexif au service de la résolution de problèmes.

De notre travail ressort l'importance de la prise en compte de l'activité de élèves pour mieux comprendre les pratiques enseignantes, et vice-versa. C'est à l'intérieur de cette relation entre elles qu'on peut saisir les variations de mise en œuvre d'un même scénario, notamment en termes de topogenèse et chronogenèse (Sensevy, 2011), qui finissent par transformer le milieu.

Références bibliographiques :

Alcorta, M. (2001). Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. *Revue française de pédagogie*, volume 137. La pédagogie et les savoirs : éléments de débat. pp. 95-103.

Bautier, E. (2002). À travers les écrits réflexifs des élèves : la complexité négociée d'une situation d'écriture scolaire. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°115-116. Avant-Propos : *Pratiques et l'écriture*. pp. 51-60.

Chopin, M. (2006). Temps d'enseignement et temps didactique Approche didactique de la question du temps dans l'enseignement des mathématiques au cycle 3 de l'école élémentaire. *Carrefours de l'éducation*, 1(1), 53-71. <https://doi.org/10.3917/cdle.021.0053>

Lahire, B. (2008) *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes, PUR.

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

Communication 5

Maud Chanudet, DiMaGe, Genève

Les démarches et raisonnements mathématiques en jeu dans les " problèmes pour chercher " de manuels français de CM2

Notre recherche interroge les apprentissages qui peuvent être développés via la pratique de la résolution de problèmes en classe de mathématiques au primaire.

La résolution de problèmes occupe une place centrale dans les programmes de mathématiques de nombreux pays, à la fois comme moyen de développer des apprentissages notionnels mais aussi comme un objet d'enseignement et d'apprentissage pour elle-même. Cette deuxième fonction pose dès lors la question de la nature des apprentissages qui peuvent être visés par la pratique de la résolution de problèmes.

Nous nous appuyons sur les travaux de Houdement (2009) quant à la place des problèmes pour chercher à l'école primaire pour considérer deux types d'apprentissages possibles : ceux liés à la manière de raisonner et ceux liés à la manière de prouver. Le double point de vue, structurel et processuel, adopté par Jeannotte (2015) pour caractériser le raisonnement mathématique nous amène à considérer différentes démarches (par essais-ajustements et de type expérimental) et divers modes de raisonnement (par exhaustivité des cas, par implication logique, etc.) pouvant être travaillés à l'école primaire et ensuite au secondaire.

Différents dispositifs visant à initier les élèves à la démarche scientifique et à transposer à la classe des pratiques des mathématiciens ont aussi vu le jour (comme les problèmes ouverts), les situations de recherche pour la classe (Grenier, 2012), etc.) et de nombreux manuels proposent, sous différentes appellations, des problèmes visant à faire chercher les élèves. Ces problèmes constituent une ressource essentielle pour les enseignants qui souhaitent engager leurs élèves dans ce type d'activité mathématique. Nous utilisons la dénomination proposée par Georget (2009) d'activités de recherche et de preuve entre pairs (RPP) pour parler de ces problèmes qui visent à faire chercher les élèves.

La prise en compte des types de démarches et de raisonnement en jeu lors de la résolution des problèmes de type RPP nous semble ainsi être un outil pour analyser de tels problèmes et venir compléter les outils classiques d'analyse a priori utilisés en didactique des mathématiques. De plus, des recherches portant sur les pratiques enseignantes effectives soulignent la prégnance

du faire chercher au détriment de l'institutionnalisation de méthodes ou de savoirs mathématiques associés à la résolution de problèmes

(Margolinas & Laparra, 2011). Questionner les démarches et les raisonnements en jeu lors de la résolution des problèmes nous semble ainsi pouvoir permettre aux enseignants de bénéficier de critères pour à la fois, sélectionner les problèmes qu'ils vont proposer aux élèves, penser leur articulation sur le moyen ou long terme et enfin envisager des pistes quant à ce qui peut être institutionnalisé à la suite de l'étude de tels problèmes en classe.

Notre étude porte sur l'étude a priori des démarches et des raisonnements en jeu dans les problèmes de type RPP proposés dans des manuels scolaires français, au niveau de la classe de CM2.

Nous présenterons dans notre communication les appuis théoriques qui soutiennent notre recherche. Nous illustrerons ensuite notre méthodologie à partir de l'étude de quelques problèmes avant de proposer une synthèse comparative des types de raisonnement et des démarches en jeu dans les parties de quelques manuels dédiées à la résolution de problèmes.

Références bibliographiques :

Georget, J.-P. (2009). Activités de recherche et de preuve entre pairs à l'école élémentaire: Perspectives ouvertes par les communautés de pratique d'enseignants (Thèse de doctorat en didactique des mathématiques). Université Paris Diderot.

Grenier, D. (2012). La démarche d'investigation dans les situations de recherche pour la classe (SiRC). In J.-L. Dorier & S. Coutat (Éds.), Enseignement des mathématiques et contrat social: Enjeux et défis pour le 21e siècle. Actes du colloque EMF2012 (p. 1354-1364).

Houdement, C. (2009). Une place pour les problèmes pour chercher. *Annales de didactique et de sciences cognitives*, 14, 31-59.

Jeannotte, D. (2015). Raisonnement mathématique: Proposition d'un modèle conceptuel pour l'apprentissage et l'enseignement au primaire et au secondaire (Thèse de doctorat en éducation). Université du Québec.

Margolinas, C., & Laparra, M. (2011). Des savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire. In J.-Y. Rochex & Y. Crinon (Éds.), *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : Presses universitaires de Rennes., p. 19-32.

Communication 6

Sylvie Coppé, DiMaGe, Genève.

Proposer des aides à la résolution de problèmes : est- ce possible ? sous quelles formes ?

Résoudre des problèmes en mathématiques n'est pas chose facile pour les élèves car ils doivent mobiliser des connaissances mathématiques mais aussi des compétences plus transversales (mettre en lien des données, modéliser, argumenter, vérifier, ...) ainsi que des attitudes comme l'inventivité et la persévérance. Pour les enseignants, utiliser fortement la résolution de problèmes dans l'enseignement (à la fois comme moyen d'enseignement ou comme objet) suppose des changements dans les pratiques : par exemple dans les responsabilités de l'enseignant (notamment face à la mise en recherche, aux erreurs ou aux régulations à apporter) et des élèves puisque

ceux-ci vont être amenés à s'engager davantage dans les tâches qui ne sont pas seulement des applications et qui sont moins répétitives. On peut, par exemple, constater que certains élèves ont du mal avec ce changement de contrat et qu'ils ne rentrent pas dans la tâche ou que d'autres restent bloqués attendant l'aide de l'enseignant. Enfin se pose fortement la question de ce que les élèves apprennent (Chanudet, 2019; Choquet Pineau, 2014; Hersant, 2012) lorsque la résolution de problèmes est un objet d'enseignement.

Conscients de ces difficultés, certains auteur.es des manuels, produisent ce qu'ils nomment des aides à la résolution de problèmes. Ce fut le cas dans les années 1995, en France, où des séances de classe étaient consacrées non pas à résoudre des problèmes mais à apprendre " à comprendre le problème " avant de le résoudre. Nous avons déjà largement critiqué ces propositions car (1) étaient proposées des séances dans lesquelles les élèves n'allaient pas au bout de la résolution du problème et ne pouvaient donc pas valider leur compréhension, (2) il était supposé implicitement que résoudre un problème se limitait à la compréhension de l'énoncé et (3) finalement l'activité mathématique des élèves était très limitée.

Actuellement, en Suisse Romande, le manuel officiel (moyens d'enseignement romands) pour l'école primaire est en train d'être refait et il a été décidé d'introduire, en plus des axes thématiques, une rubrique désignée par " Aide à la résolution de problèmes " .

Notre contribution au symposium(1) portera dans un premier temps sur l'analyse critique de ce qui est proposé dans cette rubrique pour le primaire. Pour cela, nous utiliserons les travaux de Julo (1995) sur la représentation des problèmes et sur les aides. Puis, en utilisant les travaux de Chanudet (2019) sur les modes de raisonnement et de preuves lors de séances de résolution de problèmes comme objet d'enseignement et de Favier sur l'analyse de productions d'élèves en distinguant trois niveaux dont celui des heuristiques, nous montrerons ensuite une autre alternative pour le contenu de cette rubrique qui devrait être mise en place dans les moyens d'enseignement pour le cycle d'orientation (élèves de 12 à 15 ans).

Références bibliographiques :

Chanudet, M. (2019). Etude des pratiques évaluatives des enseignants dans le cadre d'un enseignement centré sur la résolution de problèmes en mathématiques. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève.

Choquet Pineau, C. (2014). Une caractérisation des pratiques de professeurs des écoles lors de séances de mathématiques dédiées à l'étude de problèmes ouverts au cycle Thèse de didactique des mathématiques de l'Université de Nantes.

Hersant, M. (2012). Recherche et résolution de problèmes dans l'enseignement des mathématiques: Une étude didactique pour identifier les savoirs et les apprentissages possibles. In M. L. Elalouf, A. Robert, A. Belhadjin, & M. F. Bishop, Les didactiques en question(s), états des lieux et perspectives pour la recherche et la formation, 192-202. De Boeck.

Julo, J. (1995). Représentation des problèmes et réussite en mathématiques: Un apport de la psychologie cognitive à l'enseignement. Presses universitaires de Rennes.

(1) qui s'appuie sur le travail fait dans le cadre d'un projet de recherche du fonds national Suisse n° 100019_173105 / 1

Mots-Clés: résolution de problèmes, raisonnement, connaissances, aides, territoires

Symposium – Sur la transparence de certains savoirs scolaires en arithmétique

Christine Chambris *¹, Agnès Batton *

², Lalina Coulange *

³, Grégory Train *

⁴, Emmanuel Rollinde ⁵

¹ Laboratoire de Didactique André Revuz EA 4434 – Université de Rouen Normandie, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne (UPEC), CY Cergy Paris Université, Université de Paris, Université d'Artois – Laboratoire de Didactique André Revuz UFR de mathématiques – Université Paris Diderot
Bâtiment Sophie Germain – case courrier 7018 75205 Paris cedex 13, France

² Laboratoire de Didactique André Revuz EA 4434 – Université d'Artois : EA4434, Université de Rouen Normandie, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris 12, Université de Paris, CY Cergy Paris Université – Université Paris Diderot, bât. Sophie Germain, place Aurélie Nemours, 8e étage, case courrier 7018. 75205 Paris cedex 13, France

³ Lab-E3D (Lab-E3D) – Université de Bordeaux (Bordeaux, France) – France

⁴ Lab-E3D – Université de Bordeaux (Bordeaux, France) – France

⁵ Laboratoire de didactique André Revuz EA 4434 – Université de Cergy Pontoise : EA4434, Université d'Artois, Université Paris Diderot - Paris 7, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris 12, Université de Rouen Normandie – France

Coordination : Christine Chambris, LDAR, CY Cergy Paris Université

Contributeurs :

- Agnès Batton (LDAR, CY), Christine Chambris & Emmanuel Rollinde (LDAR, CY)

- Christine Chambris (LDAR, CY)

- Lalina Coulange (Lab E3D, Université de Bordeaux) & Grégory Train (Lab-E3D, Université de Bordeaux)

Certains savoirs scolaires peuvent être désignés comme " transparents " au sens de Margolinas et Laparra (2011) quand ils ne sont pas rendus " visibles " à un moment donné pour le professeur au sein de l'institution et sont dès lors non pris en charge en tant que tels dans l'enseignement, ce qui d'après ces mêmes auteures a des effets potentiellement producteurs d'inégalités dans les apprentissages des élèves. Du point de vue de la transposition didactique (Chevallard & Bosch, 2014), on peut considérer que ces savoirs ne sont pas désignés comme des *savoirs à enseigner* au sein de l'institution.

*Intervenant

Ce symposium vise à explorer cette hypothèse de la transparence de certains savoirs scolaires dans le domaine de l'arithmétique enseignée à l'école primaire, pour les uns s'inscrivant dans le champ additif, pour les autres du champ multiplicatif. En partant de phénomènes observés (ou étudiés) relativement à l'enseignement et à l'apprentissage de différentes notions arithmétiques à l'école primaire, nous remontons à un questionnement sur la transposition didactique et l'élaboration des savoirs à enseigner dans ce domaine. Certains de ces savoirs semblent d'ailleurs bien identifiés en Chine aujourd'hui (Ma & Kessel, 2018) quand nos travaux respectifs en pointent l'absence de désignation officielle au sein de l'institution scolaire française contemporaine (Chambris, 2021b).

En appui sur l'étude de différents contextes singuliers, liés à l'enseignement et l'apprentissage de l'arithmétique à l'école, un enjeu commun des recherches présentées est de chercher à appréhender des conditions écologiques qui permettraient de prendre en charge l'enseignement – apprentissage de ces savoirs dans des classes ordinaires.

La première communication s'appuie sur un corpus constitué dans un contexte lié à un stage filé de formation de formateurs sur le thème du calcul mental en appui duquel les formés mettent en œuvre des actions de formation d'enseignants et des enseignants utilisent les ressources de la formation. Les savoirs examinés sont relatifs aux propriétés des opérations, celles de l'addition et de la soustraction. Les deuxième et troisième communications se placent dans un autre contexte, celui de deux ingénieries didactiques pionnières en didactique des mathématiques, sur les rationnels et les décimaux, celle de Douady et Perrin-Glorian (1986) pour la communication 2, celle de Brousseau et Brousseau (1987) pour la communication 3. Les savoirs examinés sont relatifs aux *unités relatives* (Chambris, 2021a) qui interviennent sous des formes potentiellement différentes dans les deux ingénieries. C'est alors tout le champ multiplicatif qui est possiblement impacté, tant au niveau de l'étude de la multiplication, notamment des relations multiplicatives, que de la construction des nombres entiers (unités décimales de la numération) et non entiers (fractions unitaires).

Références

- Brousseau, N., & Brousseau, G. (1987). *Rationnels et décimaux dans la scolarité obligatoire. Comptes rendus d'observations de situations et de processus didactiques à l'école Jules Michelet de Talence*. Bordeaux: IREM, Université de Bordeaux 1.
- Chambris, C. (2021a). Raisons d'être des grandeurs. Le cas de l'arithmétique à l'école élémentaire. In H. Chaachoua et A. Bessot, B. Barquero, G. Cirade, L. Coulange, P. Job, ... F. Vandebrouck (Eds.), *Perspectives en didactique des mathématiques: Point de vue de l'élève, questions curriculaires, grandeurs et mesures*. (Vol. 1). Grenoble: La pensée sauvage.
- Chambris, C., Coulange, L., Rinaldi, A.-M., & Train, G. (2021b). Unités (relatives) pour les nombres et le calcul à l'école. Vers un état des lieux-Potentialités. In H. Chaachoua et A. Bessot, B. Barquero, G. Cirade, L. Coulange, P. Job, ... F. Vandebrouck (Eds.), *Perspectives en didactique des mathématiques: Point de vue de l'élève, questions curriculaires, grandeurs et mesures*. (Vol. 2). Grenoble: La pensée sauvage.
- Chevallard, Y., & Bosch, M. (2014). Didactic Transposition in Mathematics Education. In S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of mathematics education* (pp. 170–174). Dordrecht Heidelberg, New York London: Springer.
- Douady, R., & Perrin-Glorian, M.-J. (1986). *Liaison École-Collège: Nombres décimaux*. Paris: IREM. Retrieved from <http://numerisation.univ-irem.fr/PS/IPS86019/IPS86019.pdf>

Ma, L., & Kessel, C. (2018). The Theory of School Arithmetic: Whole Numbers. In M. Bartolini-Bussi & X. Sun (Eds.), *Building the Foundation: Whole Numbers in the Primary Grades* (pp. 439–463). Springer Open.

Margolinas, C., & Laparra, M. (2011). Des savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire. In J. C. J.-Y. Rochex (Ed.), *La construction des inégalités scolaires* (pp. 19–32). Presses Universitaires de Rennes.

Quelle place pour la propriété de compensation à l'école primaire française en 2021 ? Exemple du champ additif

Agnès Batton (LDAR, CY), Christine Chambris & Emmanuel Rollinde (LDAR, CY)

Pour Artigue (2004), le calcul a une double valence pragmatique (efficacité de la technique) et épistémique (source de connaissance). Elle identifie trois conditions essentielles à l'"intelligence" du calcul : la connaissance de répertoires, l'adaptabilité et la flexibilité ; la compréhension des transitions entre générique et spécifique également.

Les savoirs en jeu dans l'enseignement et l'apprentissage du calcul mental à l'école s'articulent autour de trois pôles : la connaissance des nombres, les propriétés de la numération, les propriétés des opérations. Nous nous appuyons sur les travaux de Ma et Kessel (2018) concernant les propriétés des opérations sur les entiers à l'école, sur ceux de Butlen et Charles-Pézard (e.g., Butlen, 2007) et Rinaldi (2016) concernant le calcul mental et son enseignement.

Certaines tâches en calcul mental à l'école primaire font parfois émerger des procédures d'élèves qui s'apparentent à ce que certaines ressources nomment la compensation. En Nouvelle Ecosse, la compensation consiste en la transformation d'un des termes et l'ajustement du "résultat" dont on trouve une trace dans les classes en France sous la forme "ajouter 9 c'est ajouter 10 et retirer 1". En Belgique, "la compensation consiste à transformer simultanément les deux termes d'une opération en leur appliquant à tous les deux un opérateur, qui est soit le même pour les deux termes (compensation parallèle) soit l'opérateur inverse pour le second terme (compensation croisée)". (1) Sur l'addition, la compensation permet d'écrire $8+7=(8+2)+(7-2)=10+5$. En France, sur la soustraction, sous le nom de "conservation des écarts", elle permet d'écrire $125 - 38 = 127 - 40$. Mais ses différentes facettes ne figurent pas ou peu explicitement dans les textes institutionnels pour l'école. Elle apparaît ainsi comme un savoir possiblement transparent en France.

Des auteurs ont montré l'importance de la métacognition et de la verbalisation pour favoriser les apprentissages des élèves, d'autres l'importance des représentations mentales. Pour Bautier et Goigoux (2004), pour accéder au savoir, les élèves doivent être capables d'appréhender les objets scolaires comme des supports à l'activité de pensée, de décontextualiser les savoirs, de comprendre la finalité des apprentissages. Ces compétences construisent chez les élèves une "attitude de secondarisation" qui leur permet de progresser.

Nous nous posons alors les questions : Pourquoi la compensation vit-elle mal dans l'école primaire ? Quelles conditions permettraient de la faire vivre, en formation d'enseignants, en classe ? Quels outils peuvent aider les formateurs à percevoir la nécessité d'aider les enseignants à reconnaître les enjeux cognitifs et langagiers des tâches liées à l'enseignement du calcul afin de favoriser le travail de secondarisation et de décontextualisation des élèves ? La compensation, en acte chez certains élèves, peut-elle devenir un savoir scolaire à l'école primaire française et si oui à quelles conditions ?

La théorie de la transposition didactique et la théorie Anthropologique du Didactique (TAD) seront nos principaux appuis théoriques incluant les notions de praxéologie qui permet de décrire les activités, et d'ostensifs (Bosch & Chevallard, 1999).

En étudiant un corpus varié (ressources institutionnelles produites en France ou dans d'autres pays, sessions de formation de formateurs, de formations d'enseignants et séances de classes liées à un dispositif particulier pour le calcul mental et à ses ressources (Batton et al., 2020)), nous visons à caractériser les conditions, au plan de la TAD, dans lesquelles cette propriété vit.

Références

Batton, A., Chambris, C., Melon, I., Freguis, G., & Radovanovic, A. (2020). Défi Calcul: Un dispositif de formation de formateurs, d'enseignants, d'élèves au calcul mental. Atelier. *Actes Du Colloque de La Copirelem 2019, 4-6 Juin 2019, HEP Vaud, Lausanne, Suisse, 242-266*. Retrieved from <http://www.arpeme.fr/documents/Actes-Lausanne-e.pdf>

Artigue M. (2004). L'enseignement du calcul aujourd'hui : problèmes, défis et perspectives. *Repères IREM*, 54, 23-39.

Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. Evaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.

Bosch, M., & Chevallard, Y. (1999). La sensibilité de l'activité mathématique aux ostensifs: Objet d'étude et problématique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 19(1), 77-123.

Butlen D. (2007). *Le calcul mental entre sens et technique. Recherches sur l'enseignement des mathématiques aux élèves en difficulté, du calcul mental à la résolution des problèmes numériques*. Presses universitaires de Franche-Comté.

Rinaldi A-M. (2016) *Place et rôle des technologies dans l'enseignement et l'apprentissage du calcul soustractif en CE2 : proposition d'ingénierie*. (Thèse) Université Paris Diderot

Retour sur une ingénierie pionnière sur les fractions et décimaux

Christine Chambris (LDAR, CY)

La communication revisite l'ingénierie de Douady et Perrin (1986) et ses différentes mises en œuvre, dans les années 1980. Après des réussites qu'on peut qualifier de remarquables (Douady, 1984), Perrin-Glorian (1993) a entrepris de mettre à l'épreuve l'ingénierie dans des classes faibles. L'impossibilité de reproduire l'ingénierie dans ce nouveau contexte a amené la chercheuse à de nouvelles analyses, notamment concernant des leviers pour la motivation des élèves et sur les pratiques enseignantes. Elle s'interroge aussi sur certains aspects qui n'auraient pas été suffisamment explicités dans le fonctionnement de l'ingénierie. Elle note aussi la quasi-impossibilité de faire apparaître, dans les classes faibles, des changements de cadres (Douady, 1986), allers-retours entre une interprétation géométrique et numérique d'une situation, moteurs essentiels de l'ingénierie.

Des travaux récents (Chambris, 2021a, 2021b) sur les savoirs scolaires de l'arithmétique ont mis en évidence un objet mathématique central, les *unités* qualifiées de *relatives*, dans le savoir à enseigner, enseigné ou appris en arithmétique dans différentes institutions d'enseignement.

Ces unités ont été présentes dans le savoir à enseigner, en France au 19e siècle et jusqu'aux années 1940 et dans une moindre mesure jusqu'aux années 1970. Cet objet intervient alors dans la genèse (mathématique) du savoir à enseigner relatif à plusieurs notions de l'arithmétique (numération, multiplication, fractions). Elles semblent être présentes en Chine aujourd'hui (Ma & Kessel, 2018). Pour la France, au cours de la réforme des mathématiques modernes des années 1955-1975, des blocs de savoirs savants transposés servant à élaborer le savoir à enseigner en arithmétique ont été modifiés. Cette modification s'est notamment traduite par la disparition du savoir à enseigner de l'arithmétique, d'abord des grandeurs en 1970, puis des unités pour la numération en 1980 (Chambris, 2008) et a entraîné dans son sillage celle des unités relatives.

Des analyses notamment d'ordre didactique (Chambris, 2021b) montrent, qu'en dépit de l'absence des unités relatives du savoir à enseigner de l'arithmétique aujourd'hui, des raisonnements efficaces impliquant de telles unités interviennent parfois incidemment, soit implicitement dans les ressources " ordinaires ", soit spontanément produits par des élèves. Ces raisonnements semblent témoigner de conceptualisations avancées de la part de ces élèves et, selon les cas, sont ou non relayés par les enseignants mais ne semblent pas diffuser. Des unités, que nous interprétons comme relatives, sont par ailleurs au cœur des travaux récents de Cortina et Visnovska (Cortina, Visnovska, & Zuniga, 2014), ingénierie qui a l'ambition d'enseigner les fractions à *tous* les élèves.

Ces éléments nous amènent à questionner le rôle, éventuellement implicite mais effectif, joué par les unités relatives dans l'ingénierie de Douady et Perrin. En particulier, en revisitant les publications qui ont accompagné l'ingénierie, nous cherchons à repérer et caractériser la présence ou l'absence des unités relatives aux différentes étapes de la transposition didactique du savoir savant au savoir appris (dans les différents contextes d'enseignement).

L'étude renvoie aussi aux conditions de transférabilité de la recherche à la formation voire pourrait ouvrir des perspectives pour des évolutions dans les ressources produites initialement afin d'y rendre visibles des savoirs liés aux unités qui seraient restés transparents.

Références

Chambris, C. (2008). *Relations entre les grandeurs et les nombres dans les mathématiques de l'école primaire: Evolution de l'enseignement au cours du 20e siècle: Connaissances des élèves actuels* (Université Paris Diderot (Paris 7)). Université Paris Diderot (Paris 7), Paris. Retrieved from <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00338665/en/>

Cortina, J. L., Visnovska, J., & Zuniga, C. (2014). Unit fractions in the context of proportionality: Supporting students' reasoning about the inverse order relationship. *Mathematics Education Research Journal*, 26(1), 79–99.

Douady, R. (1984). *Jeux de cadres et dialectiques outil-objet dans l'enseignement des Mathématiques. Une réalisation dans tout le cursus primaire*. (Thesis). Université Paris VII.

Douady, R. (1986). Jeux de cadres et dialectique outil-objet. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2), 5–31.

Perrin-Glorian, M.-J. (1993). Questions didactiques soulevées à partir de l'enseignement des mathématiques dans des classes "faibles". *Recherches en didactique des mathématiques*, 13(1–2), 5–118.

Les relations multiplicatives entre unités (relatives) : un savoir scolaire transparent ?

Lalina Coulange (Lab E3D, Université de Bordeaux) & Grégory Train (Lab-E3D, Université de Bordeaux)

Dans un premier temps, nous exposerons quelques résultats de nos recherches antérieures ou en cours liés aux savoirs enseignés et appris par les élèves de cycle 3 (CM1-CM2) sur les fractions et les décimaux. Ces résultats de recherche illustrent selon nous le caractère transparent (Margolinas & Laparra, 2011) des savoirs enseignés sur les relations multiplicatives entre unités. Ceci se traduit par des raisonnements en lien avec les savoirs visés sur ces *nouveaux nombres*, convoquant des connaissances liées aux *unités relatives* (Chambris, 2021a), qui sont rendus difficiles d'accès pour une majorité d'élèves dans la classe de mathématiques : le dixième comme dix fois plus petit que l'unité ou le centième comme cent fois plus petit que l'unité ou dix fois plus petit que le dixième, mais aussi le vingt-et-unième comme trois fois plus petit que le septième de l'unité, etc. (Chambris, 2021b)

Après avoir pointé ces phénomènes didactiques, nous reviendrons sur les savoirs à enseigner possiblement en jeu dans la construction des relations multiplicatives entre unités relatives, en prise d'appui sur des références citées pour partie dans les travaux de Chambris (2021a, 2021b). L'étude de ces savoirs, dans des traités d'arithmétique, devenus textes de référence pour le savoir à enseigner au début du 20e siècle, permet de dégager des premières hypothèses sur des raisons d'être des savoirs mathématiques scolaires à enseigner sur les relations multiplicatives entre unités (relatives) : la nécessité de penser une *relation de comparaison* multiplicative entre unités (Van de Walle & Lovin, 2008), relation de comparaison qui doit de surcroît être appréhendée comme *commune à des couples d'unités (relatives)* (Ma & Kessel, 2018 ; Bézout & Reynaud, 1821 ; entretien au COREM avec Brousseau, 1994 – CRDM).

Sur la base de ces premières hypothèses, nous revisiterons des éléments d'une proposition curriculaire ancienne – celle liée à l'ingénierie didactique *rationnels et décimaux* (Brousseau & Brousseau, 1987) en vue de montrer en quoi et comment dans le cadre de cette ingénierie, certaines des conditions écologiques liées à l'enseignement et à l'apprentissage des relations multiplicatives semblaient pour partie réunies. Ainsi la situation emblématique de l'épaisseur des feuilles de papier visant à introduire l'aspect *commensuration* de la fraction permet de mettre en œuvre et ce, de manière récurrente des relations multiplicatives communes à des couples de nombres (correspondant à des grandeurs : nombre de feuilles, épaisseur d'une feuille).

Enfin, en prenant appui sur ces nouveaux résultats de recherche, nous tenterons de dégager de nouvelles perspectives curriculaires liées aux savoirs scolaires à enseigner sur les relations multiplicatives entre unités relatives à l'école primaire et à leurs usages dans différents domaines d'étude à l'école.

Références

Bézout, E. & Reynaud, A. A. L. (1821). *Traité d'arithmétique à l'usage de la marine et de l'artillerie par Bézout avec des notes et des tables de logarithmes par A. A. L. Reynaud (9e éd.)*.

Van de Walle, J. A. & Lovin, L. H. (2008). *L'enseignement des mathématiques (tome 2). L'élève au centre de son apprentissage*. Montréal, Canada : Pearson ERPI.

(1) *Guide mathématique de base 1*, Roegiers (Belgique)

Mots-Clés: didactique des mathématiques, arithmétique, transposition didactique, savoir à enseigner, unités relatives, unités, propriétés des opérations, compensation, calcul mental, soustraction, relations multiplicatives, fractions et décimaux

L'Enseignement de la morale laïque à l'école primaire : continuités et/ou ruptures des enjeux sociopolitiques et des pratiques pédagogiques

Gilles Combaz * ^{1,2}, Francine Nyambek-Mebenga *

³, Yves Verneuil *

^{2,4}, Fanny Gallot *

³, Raffi Nakas *

⁴, Catherine Rothenburger *

5

¹ Education, Cultures et Politiques – Université Jean Monnet [Saint-Etienne], Université Lumière - Lyon 2 – 86 rue Pasteur 69007 Lyon, France

² Université Lumière - Lyon 2 – Université Lumière - Lyon II – France

³ Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Transformations des pratiques Éducatives et des pratiques Sociales – Université Paris-Est : EA7313 – Université Paris Est Créteil Val de Marne Immeuble La Pyramide Bureau 405 LIRTES équipe d'accueil 7313 80 avenue du Général de Gaulle 94009 Créteil cedex, France

⁴ Education, Cultures et Politiques – Université Lumière - Lyon 2 – 86 rue Pasteur 69007 Lyon, France

⁵ Education, Cultures et Politiques – Université Lumière - Lyon 2 – 86 rue Pasteur 69007 Lyon, France

Symposium court proposé par Gilles Combaz, Francine Nyambek-Mebenga, et Yves Verneuil
Titre : *L'Enseignement de la morale laïque à l'école primaire : continuités et/ou ruptures des enjeux sociopolitiques et des pratiques pédagogiques*

Mots clés : École, instruction, éducation, morale, citoyenneté, laïcité.

-

Argumentaire

Depuis sa création en France, l'école laïque en général (et primaire en particulier) est le réceptacle

*Intervenant

de débats de société croisant des enjeux scolaires et éducatifs, que cristallise l'institution d'un enseignement laïque de la morale (Baubérot, 1997, Loeffel, 2009, Lorcerie, 2012). Rappelons tout d'abord que cet enseignement fût introduit pour la première fois par les lois scolaires Ferry du 28 mars 1882 sous l'appellation " instruction civique et morale ". Il remplace alors l'enseignement moral à soubassement religieux que les lois Guizot (1833) et Falloux (1850) avaient institué en associant l'instruction morale à l'instruction religieuse. À ce titre, il résonne fortement avec le projet scolaire défini par les républicains : produire des citoyens éclairés - capables de s'affranchir de toute forme de déterminismes et de s'émanciper intellectuellement- et cultivant un sentiment d'appartenance nationale (Socle commun, 2006). Au regard de cette généalogie, il convient par ailleurs de souligner le lien fort que cet enseignement consacre entre l'école, la laïcité et la morale (Loeffel, 2009). En, effet, s'il est admis que l'école et la République entretiennent en France un lien consubstantiel, matérialisé par la fondation de l'école laïque, l'entretien dudit lien repose en grande partie sur l'institution d'un enseignement laïque de la morale constitué comme l'un des leviers majeurs du projet de société ainsi promu. Toutefois, comme en témoignent ses reformulations, ses suspensions ou réhabilitations depuis les lois Ferry jusqu'à nos jours, sa limitation au niveau du primaire ou extension au secondaire, cet enseignement n'a cessé d'être reconfiguré au gré des conjonctures politiques et des crises sociales et scolaires qui les accompagnent. De fait, les controverses qu'il suscite sont de divers ordres et portent, tantôt sur sa dénomination (entre instruction/éducation, civique/morale), tantôt sur ses contenus, ses finalités et sa forme (en tant que discipline à part entière ou enseignement transversal), les modalités de sa mise en œuvre (débat contradictoire ou savoir à inculquer), ou même plus généralement encore sur son bien-fondé, selon qu'il est conçu comme une responsabilité relevant de la sphère privée (Baubérot, 1997, Bozec, 2018, Verneuil, 2012). Au total, bien qu'il revête une importance capitale pour l'école laïque, cet enseignement reste néanmoins l'objet de nombreux questionnements d'ordre sociopolitique, pédagogique ou didactique, que ce symposium se propose d'explorer. Les réflexions conduites ici adopteront principalement l'angle sociohistorique, la comparaison entre le primaire et le secondaire et/ou le cadre d'analyse de la sociologie du curriculum (Forquin, 2008, Isambert-Jamati, 1990, Perrenoud, 1993). Trois axes d'analyse sont privilégiés.

a) La place et le rôle de l'EMC au sein de l'école

La réflexion sur la place et le rôle de l'EMC au sein de l'école traverse l'histoire scolaire française. Elle est à inscrire plus généralement dans le débat classique sur les finalités de l'école laïque, entre instruction et éducation. En effet, si elle est réputée avoir connu un âge d'or sous la Troisième République (Mercier, 2005), la mise en œuvre d'une éducation ou instruction morale et ou civique n'est pas consensuelle. Elle suscite un malaise parmi les enseignantes et les enseignants, qui remettent régulièrement en question sa légitimité et sa pertinence. Ce point de départ constitue un angle d'attaque intéressant pour interroger la place et le rôle de l'EMC au sein de l'école, au travers de ses usages scolaires et des pratiques enseignantes. Quelle place occupe l'enseignement moral dans le dispositif scolaire global visant à éduquer les élèves ? Existe-t-il, de ce point de vue, une différence entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire ? Au-delà du curriculum formel, les travaux de recherche privilégiant une sociologie critique du curriculum observent un décalage entre les finalités et les pratiques concrètes de cet enseignement (Bozec, 2016). Certains décrivent par exemple une mise en œuvre de l'EMC privilégiant l'angle de la civilité ou de l'ordre scolaire (Ogien, 2013). Avec son renouvellement par l'instauration d'un enseignement moral et civique en 2013, observe-t-on des usages et finalités similaires ? En outre, que disent ces usages, des rôles conférés à cet enseignement dans les établissements scolaires et comment s'inscrivent-ils dans le débat sur la crise de la société et de l'école (Dubet 2002, Merle, 2012). Au final, quelle place y est accordé à la production d'individus émancipés ?

b) La mise en œuvre de l'EMC et la relation dialectique entre les publics et les pratiques

Dans le prolongement de ce questionnement, il est par ailleurs intéressant d'interroger la mise en œuvre de l'enseignement moral et civique, du point de vue des contextes, territoires et publics, au travers des pratiques visant à le concrétiser. Une telle réflexion n'est pas inédite. Elle se pose déjà à l'époque de la Troisième République et dépasse plus largement l'enseignement de l'EMC. La comparaison avec l'enseignement secondaire montre que l'âge n'est pas le seul critère de différenciation : contenu et méthodes ont longtemps été adaptés à la finalité de chacun des secteurs d'enseignement. Par ailleurs, comme le montrent plusieurs travaux, même dans le cadre de l'école obligatoire, l'idéal séculaire d'application de contenus d'enseignement uniformes a toujours fait l'objet de réaménagement, notamment par des pratiques d'adaptation aux spécificités locales (Chanet, 1996, Isambert-Jamati, 1984). Dans ses travaux sur le rôle des inspecteurs primaires, Delphine Mercier (2005) décrit ainsi par exemple comment leur conception de l'enseignement de la morale laïque participe à la reproduction des rapports sociaux de sexe, notamment par des activités différenciées et marquées du point de vue du genre. Cette différenciation opérerait par ailleurs à travers un choix des sujets d'étude obéissant à d'autres critères tels que l'âge ou la spécificité du pays. De telles pratiques de différenciation sont-elles toujours d'actualité au sein de l'école ? Quelles logiques et quels enjeux les président ? Quelles formes prennent-elles et que disent-elles des contextes, des conditions de scolarisation et plus généralement des difficultés actuelles de l'école (Ménard et Lantheaume, 2020) ? Que produisent-elles sur les manières d'enseigner l'EMC ?

c) EMC, laïcité et valeurs républicaines

Quelles que soient les dénominations qui lui ont été données depuis 1882, la mise en place de l'enseignement moral et ou civique a en général été lié à une volonté politique d'affirmation ou de réaffirmation des valeurs républicaines ainsi que de l'importance de la laïcité. En 2013, l'institution de l'EMC coïncide ainsi avec la diffusion de la " Charte de la laïcité ". Il convient toutefois de s'interroger, tout d'abord, sur le lien entre enseignement de la morale et éducation civique. En 1882, même si la loi parle d' " instruction morale et civique ", l'une et l'autre ont été disjointes par le Conseil supérieur de l'instruction publique (l'instruction civique étant rattachée à l'éducation intellectuelle et l'instruction morale à l'éducation morale). Si l'on peut dire que l'éducation civique a pour fonction de faire acquérir et de faire partager les valeurs de la République (et peut-être aussi de les faire vivre), qu'en est-il de l'enseignement moral ? Les valeurs morales qu'il vise à faire acquérir participent-elles des valeurs de la République ? Le " M " et le " C " de l'EMC sont-ils effectivement liés ? Qu'en est-il, de ce point de vue, des pratiques dans les classes ? Par ailleurs, dans l'histoire scolaire, la laïcité n'a pas toujours été identifiée comme un savoir spécifique à transmettre et représente davantage une méthode, un outil, ou bien encore un enseignement transversal pour certains enseignantes et enseignants (Petit, 2018). En tant que savoir, l'introduction de la laïcité dans le curriculum scolaire est précédée par un débat inauguré dans les années 1980 sur la nécessité de répondre à l'inculture religieuse des élèves par l'instauration d'un enseignement sur les religions à l'école publique (Debray, 2002). De leur côté, pendant longtemps, les élèves l'appréhendent principalement par le biais du règlement intérieur (Nyambek-Mebenga, 2016). L'avènement en 2013 de l'EMC, marque une profonde rupture. L'apprentissage de laïcité bénéficie désormais d'un cadre pédagogique et des contenus d'enseignements clairement identifiés dans le curriculum commun, du primaire au secondaire. En permettant ainsi une didactisation de la laïcité, notamment par la définition de savoirs et des méthodes pédagogiques (Connac, 2009), l'EMC apparaît plus que jamais comme un pilier de la laïcité et vice-versa. En effet, si l'EMC a offert un cadre à l'apprentissage de la laïcité, la profonde reconfiguration de cet enseignement semble tenir en grande partie à la place qu'occupe la laïcité à l'école, en lien avec les défis que posent aujourd'hui à l'école la pluralité religieuse, dans un contexte scolaire marqué par un puissant phénomène de ségrégation ethno-raciale. En effet, depuis les attentats islamistes de janvier 2015, les enseignantes et enseignants

sont fortement incités à mettre en œuvre la laïcité, dans le cadre de la " Grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République ". Comment mettent-ils et elles en œuvre ces injonctions ? Par ailleurs, au-delà d'une description fine de la relation complexe entre la laïcité et l'EMC, cet axe souhaite interroger et tenter de saisir la manière dont ils s'influencent l'un et l'autre, ainsi que les mécanismes à l'œuvre.

Références bibliographiques

- Baubérot, J. (1997). *La morale laïque contre l'ordre moral*. Paris : Seuil.
- Bozec, G. (2018). La formation du citoyen à l'école : individualisation et dépolitisation de la citoyenneté. *Lien social et Politiques*, (80), 69-88.
- Bozec G. (2016). *Éducation à la citoyenneté à l'école. Politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves*. Rapport scientifique, CNETO.
- Chanet, J.-F. (1996). *L'École républicaine et les petites patries*. Paris : Aubier
- Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives*. Paris : ESF.
- Debray, R. (2002). *L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil
- Forquin, J., (dir.) (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : PUR.
- Isambert-Jamati V. (1990). *Les savoirs scolaires*. Paris : Éd. Universitaires.
- Isambert-Jamati V. (1984). *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*. Paris : PUF.
- Loeffel L. (dir.), (2009). *École, morale laïque et citoyenneté aujourd'hui*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Lorcerie, F. (2012). L'islam, un défi pour la laïcité à l'école ? Dé-dramatiser les faits, désacraliser le mot, professionnaliser l'approche, *Tréma* (Online), 37
- Mercier, D. (2005). L'enseignement de la morale au quotidien : le rôle des inspecteurs primaires, 1880-1914, *Histoire de l'éducation*, 105, 45-66.
- Nyambek-Mebenga, F. (2016). Construction du sens de la laïcité en contexte multiculturel : poids des choix pédagogiques et des expériences socio-scolaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 42 (1), 122-146.
- Ogien, R. (2013). *La guerre aux pauvres commence à l'école. Sur la morale laïque*. Paris : Grasset.
- Périer, P. (2012). L'ordre scolaire dans la classe : une négociation continue. *Négociations*, 2(2), 81-92.
- Perrenoud, P. (1993). " Curriculum : le formel, le réel, le caché ". In J. Houssaye, (dir.)

La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui. Paris : ESF, pp. 61-76.

Petit, L. (2018). Enseigner les faits religieux à l'école élémentaire : éduquer à la laïcité ? Une étude des pratiques des professeurs des écoles (2013-2018).

Verneuil, Y. (2012). L'école et la laïcité, de l'Ancien Régime à nos jours : enjeux du passé, enjeux dépassés ?, *Tréma*, 37, 130-143.

Communications

Communication n° 1 : L'enseignement moral dans le primaire et le secondaire : étude historique comparative (XIXe-XXIe siècle)

Yves Verneuil, PR, Université Lyon 2, ECP

L'histoire de l'enseignement de la morale à l'école a fait l'objet de nombreuses études, telles celles de Jean Baubérot (1997), de Laurence Loeffel (2000), de Delphine Mercier (2002) ou encore de Pierre Ognier (2008). La plupart se rapportent à l'enseignement primaire. Contrairement à une idée répandue, un enseignement de la morale a cependant existé dans les lycées et les collèges au XIXe et au XXe siècles (Verneuil, 2018). Une comparaison est donc possible, qui se révèle féconde pour analyser les spécificités de l'enseignement de la morale dans les deux secteurs ou niveaux d'enseignement : rôle de l'enseignement de la morale dans le dispositif scolaire global visant à éduquer les élèves, place de cette discipline dans les programmes, caractère pluridisciplinaire de l'enseignement de la morale ou constitution en discipline distincte, relations entre enseignement de la morale et éducation civique, méthodes pédagogiques respectives, etc. Les expériences d'enseignement moral dans le secondaire présentent deux spécificités : la discontinuité et diversité des formes prises. Ce caractère contraste avec la forte continuité de l'enseignement moral dans les écoles primaires de la fin du XIXe siècle jusqu'à la fin des années 1960. S'interroger sur cette différence permet de mieux comprendre ce qui a fait la particularité de l'enseignement de la morale dans l'enseignement primaire. Il ne s'agit pas seulement d'une différence d'âge des élèves, mais d'organisation des deux enseignements et des méthodes pédagogiques adoptées, en lien avec les finalités accordées à chacun de ces secteurs d'enseignement. Alors que l'historiographie de l'enseignement moral s'est essentiellement préoccupée des contenus d'enseignement, s'intéresser aux pratiques pédagogiques de l'enseignement moral permet de mieux comprendre la représentation que les acteurs se faisaient de chacun des deux secteurs d'enseignement. Par la prise de distance qu'elle induit, cette étude sociohistorique permet de mieux saisir ce qui fait la spécificité du temps présent, en faisant apparaître que l'institution de l'EMC consacre la mise en système du premier et du second degrés d'enseignement.

Références bibliographiques

Baubérot J (1997). *La morale laïque contre l'ordre moral*. Paris : Le Seuil.

Loeffel L. (2000). *La question du fondement de la morale laïque sous la Troisième République (1870-1914)*. Paris : PUF.

Mercier D. (2002). *L'inspection primaire, l'enseignement de l'histoire et de l'instruction morale et civique (1880-1914)*. Thèse de doctorat, Paris IV Sorbonne.

Ognier P. (2008). *Une école sans Dieu ? 1880-1895 : l'invention d'une morale laïque sous la Troisième République*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

Verneuil Y. (2018). Politique et pédagogie. L'enseignement de la morale dans les lycées et collèges de garçons (1902-1923). *Histoire de l'éducation*, 149, 101-157.

Communication n° 2 : Enseigner la laïcité dans des écoles primaires ségréguées. Entre représentations, contraintes et ruses pédagogiques des enseignants fonctionnaires stagiaires (EFS)

Fanny Gallot, MCF, INSPE/UPEC, LIRTES

Francine Nyambek-Mebenga, MCF, INSPE/UPEC LIRTES

L'institution en 2013 d'un enseignement moral et civique à l'école est à inscrire dans le cadre d'une énième réforme de l'éducation/instruction civique et morale en France, au sein de laquelle la laïcité semble constituer la matrice. S'il apparaît en même temps que l'école laïque, l'étude de la fabrication de cette nouvelle réforme donne à voir à quel point l'EMC et la laïcité s'alimentent l'une et l'autre. Cette relation est sous-jacente à travers plusieurs faits, qu'il s'agisse des débats de société décisifs dans sa création (l'épineuse question du voile à l'école), de la pédagogie déployée pour clarifier et accompagner sa mise en œuvre (l'élaboration d'une charte de la laïcité en 2013), ou même des événements présidant la publication de ses programmes (Grande mobilisation de l'école en faveur des valeurs de la République, à la suite des attentats de 2015). De plus, bien qu'elle n'en constitue qu'un des objets d'étude possibles (la liberté, l'égalité femmes hommes, le refus de toute forme de discrimination, etc.), le discours institutionnel a érigé la laïcité " au cœur des valeurs de la République, que l'ensemble des personnels ont pour mission de transmettre aux élèves " (MEN, 2015). A ce titre, elle apparaît comme un cadre d'analyse intéressant pour interroger l'EMC, tant du point de vue des discours politiques, que de ses usages scolaires et des pratiques pédagogiques.

A rebours d'une focalisation de la réflexion sur les atteintes à la laïcité scolaire, abondamment relayées par les médias, cette communication se propose d'explorer les pratiques au sein de la classe, autrement dit, les expériences des enseignant.e.s et des élèves (Isambert-Jamati, 1990). Quelle place l'enseignement de la laïcité occupe-t-il en EMC, quels objectifs poursuit-il ? Comment les apprentissages sont-ils construits, transmis ? Quels supports didactiques et interactions avec les élèves ? En croisant une sociologie des pratiques et du curriculum, nous tentons de saisir les tensions en situation d'apprentissage, les stratégies déployées pour les contourner ; mais aussi la traduction pédagogique des prescriptions officielles. Quels sont les contenus proposés, leurs visées annoncées, implicites (Perrenoud, 1993). Nous nous appuyons sur une enquête ethnographique réalisée entre 2017 et 2019 en Seine-Saint-Denis, principalement dans des écoles primaires classées en zone d'éducation prioritaire, en REP et REP+, marquées par un phénomène d'apartheid scolaire (Felouzis, et al., 2004). Nous avons observé la conduite d'une séance sur la laïcité par 25 enseignant.es fonctionnaires stagiaires (EFS), titulaires de classes, du CE1 au CM2. Les premières analyses donnent à voir une pédagogie de la laïcité fondée sur des contenus, objectifs et pratiques différenciées, selon des représentations contrastées de la laïcité (Baubérot, 2015) et de leurs publics par les EFS. Cette pédagogie apparaît en outre contrainte, par les injonctions institutionnelles, le débat au sein de la société, les difficultés liées à la gestion de classe ou encore les lacunes de la formation en INSPE. Des ruses pédagogiques sont parfois élaborées pour éviter ou surmonter les tensions d'un enseignement perçu comme " casse gueule ".

Références bibliographiques

Baubérot J. (2015). *Les 7 laïcités françaises*. Paris : FMSH.

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

Isambert-Jamati V. (1990). *Les savoirs scolaires*. Paris : Éd. Universitaires.

Ministère de l'éducation nationale. La laïcité à l'école. <https://eduscol.education.fr/1615/laicite>

Perrenoud, P. (1993). " Curriculum : le formel, le réel, le caché ". In J. Houssaye, (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, pp. 61-76.

Proposition 3 : Composition sociale du public scolaire et différenciation des contenus enseignés. L'exemple de l'enseignement moral et civique à l'école élémentaire

Gilles Combaz, Raffi Nakas et Catherine Rothenburger, Université Lyon 2, ECP

La communication se propose d'étudier les liens que l'on peut déceler entre les caractéristiques socio-culturelles des élèves et la nature des savoirs transmis dans le cadre de l'EMC et, en particulier, ceux qui concernent le thème de la laïcité. Cette étude se situe dans la filiation directe des travaux de Viviane Isambert-Jamati (1984). Elle a mis au jour les régularités qui peuvent exister entre la composition sociale du public scolaire et les contenus d'enseignement dispensés dans le cadre des activités d'éveil à l'école élémentaire. Ce travail révèle de fortes inégalités qui affectent la nature des savoirs transmis. Centrée sur l'analyse des mécanismes qui contribuent à produire des inégalités au sein de l'école, cette étude se réfère au concept *d'appropriation et de privation de savoirs dans et par l'école* élaboré par Lucie Tanguy (1980). Le texte officiel de 2015 qui régit l'enseignement moral et civique représente un cadrage assez circonscrit tout en offrant une palette d'interventions pédagogiques assez ouverte. Comment cette marge d'initiative est-elle exploitée par les professeurs ? Leurs choix se distribuent-ils de manière aléatoire ou reflètent-ils le souci d'entrer en résonance – consciemment ou non – avec les caractéristiques socioculturelles de leurs élèves ? Le thème de la laïcité est-il abordé de la même manière dans toutes les écoles ? Ne peut-il pas donner lieu à une forme d'euphémisation eu égard aux controverses dont il fait l'objet ? Telles sont en substance les principales questions auxquelles cette proposition de communication tentera de répondre. Empiriquement, la recherche prend appui sur une enquête par entretiens réalisée auprès de 120 maîtres de l'école élémentaire. Les professeurs ont été invités à faire un récit détaillé des séquences qu'ils ont consacrées à l'enseignement moral et civique. Leurs propos ont été retranscrits intégralement avant de faire l'objet d'une analyse de contenu thématique. Une étude statistique multidimensionnelle (analyses factorielles et méthodes de classification) a été mise en œuvre pour analyser finement les liens complexes existant entre toutes les catégories issues de l'analyse de contenu. En prenant appui sur les travaux de Rémi Sinthon (2019), la composition sociale du public scolaire a été élaborée à partir de la prise en considération de la profession et de la catégorie socioprofessionnelle (PCS) de la mère et du père des élèves. L'utilisation conjointe d'une analyse en composantes principales et d'une classification ascendante hiérarchique a permis de dégager cinq groupes relativement homogènes du point de vue de la composition sociale du public scolaire. Ces approches méthodologiques autorisent une étude fine et rigoureuse des relations observables entre l'orientation des savoirs transmis dans le cadre de l'EMC et la composition sociale du public scolaire.

Références bibliographiques

Isambert-Jamati V. (1984). *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*. Paris : PUF.

Sinthon R. (2019). Où trouver les grandes classes sociales ? Prospections sur les professions et les ménages en France, *L'année sociologique*, volume 69, no 2, p. 333-362.

Tanguy L. (1980). Appropriation et privation des savoirs dans et par l'école, *Sociologie et sociétés*, volume 12, n°1, p. 53-67.

Mots-Clés: École, instruction, éducation, morale, citoyenneté, laïcité, composition sociale du public scolaire, contenus d'enseignement, inégalités scolaires.

Enseigner la géométrie dans l'espace à l'école primaire : conceptions et pratiques d'enseignants francophones

Romain Beuset * ^{1,2}, Natacha Duroisin[†] ³

¹ Institut d'administration scolaire (Université de Mons) – Place du Parc 18 B-7000 Mons, Belgique

² Fonds National de la Recherche Scientifique [Bruxelles] (Doctorant sous mandat Aspirant) – 5, rue d'Égmont, BE-1000 Bruxelles, Belgique

³ Ecole de Formation des Enseignants (EFE) (Université de Mons) – 17, Place Warocqué 7000 Mons, Belgique

L'enseignement de la géométrie, et plus spécifiquement de la géométrie dans l'espace à trois dimensions, fait partie intégrante du parcours scolaire en mathématiques lors de l'enseignement obligatoire, notamment tout au long de l'enseignement primaire. En effet, le curriculum prescrit exige des enseignants qu'ils développent, chez les élèves, diverses compétences de ce domaine, par exemple le passage des solides à leurs représentations ou encore l'identification des caractéristiques des figures. Toutefois, la géométrie s'avère être une discipline complexe nécessitant une activité cognitive complète de la part de l'élève (Duval, 2005). Le développement de telles compétences requiert d'ailleurs, par exemple, l'acquisition d'habiletés spatiales (Clements & Sarama, 2007) qui peuvent faire l'objet d'un apprentissage long et complexe, mais qui sont essentielles pour la réussite de l'élève en mathématiques (Mix et Cheng, 2014). En plus d'exiger une activité cognitive complexe, ce domaine fait l'objet de conceptions épistémologiques fragiles qui remettent en question la place qui lui est laissée au sein des référentiels (Salin, 2008). Par ailleurs, des difficultés à percevoir les enjeux et finalités de la discipline ainsi que le fonctionnement cognitif des apprenants ont été identifiées dans le chef des enseignants (Bulf & Mathé, 2018).

De ce contexte, nous nous questionnons sur les conceptions actuelles des enseignants du primaire à l'égard de l'enseignement-apprentissage de la géométrie, et plus spécifiquement de la géométrie dans l'espace 3D. Nous nous interrogeons également au sujet des pratiques enseignantes mises en œuvre au quotidien pour développer les compétences des apprenants dans ce domaine. Ainsi, au travers de cette communication, nous tenterons notamment d'apporter des éléments de réponse aux questionnements suivants : quelle importance les enseignants de primaire accordent-ils à la géométrie, et plus spécifiquement à la géométrie dans l'espace 3D, en comparaison aux autres domaines des mathématiques ? quel sens (définition, utilité et objectifs assignés) donnent-ils à l'enseignement de ce domaine ? quelle place est laissée au développement des habiletés spatiales, décrites au sein de la littérature comme essentielles pour la discipline, et comment les enseignants les développent-ils pratiquement dans leur(s) classe(s) ?

Pour y arriver, nous prendrons appui sur les résultats d'une enquête menée à large échelle et diffusée en ligne auprès d'enseignants francophones provenant de plusieurs pays (Belgique, France, Canada, Suisse) du primaire. Un questionnaire composé majoritairement de questions

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: natacha.duroisin@umons.ac.be

fermées permettra de réaliser des analyses quantitatives. Par exemple, lors de l'enquête, les enseignants sont invités à se positionner par rapport au(x) domaine(s) dans le(s)quels ils délaissent le plus souvent des contenus ou encore par rapport à la fréquence de mise en œuvre de certaines pratiques spécifiques. A l'aide d'analyse de répartitions, il est ainsi possible de vérifier des hypothèses comme celle suggérant que la géométrie 3D est considérée comme moins prioritaire par les enseignants que d'autres domaines des mathématiques. Par ailleurs, la présence de questions ouvertes notamment concernant des définitions données par les enseignants à des concepts (i.e. habileté spatiale) ou concernant les pratiques concrètes mises en œuvre dans leur(s) classe(s) permet de compléter les résultats présentés et vient ainsi enrichir les analyses.

De manière plus générale, les résultats de l'enquête (N=110) visent ainsi une compréhension de l'action enseignante telle qu'elle se manifeste dans les pratiques ordinaires déclarées. Ceux-ci permettront d'enrichir la réflexion quant à la formation (initiale ou en cours de carrière) à apporter aux enseignants par rapport à ce domaine d'enseignement mais aussi quant aux difficultés d'apprentissage rencontrées par les élèves dans ce domaine.

L'analyse des premiers résultats permet par exemple de relever, au sujet des habiletés spatiales, que de nombreux enseignants déclarent explicitement ne pas savoir ce que sont les habiletés spatiales et ne visent donc pas leur développement, ou en tout cas pas de manière consciente.

Après une présentation rapide de la méthodologie et notamment de l'échantillon, la communication proposera une description ainsi qu'une analyse approfondie des résultats, visant une compréhension des pratiques de l'enseignement de la géométrie à l'école primaire.

Bibliographie :

Bulf, C. & Mathé, A.-C. (2018). *Agir-parler-penser en géométrie. Un point de vue sémiotique sur l'enseignement et l'apprentissage de la géométrie à l'école primaire*. Communication présentée au 44e Colloque COPIRELEM, Epinal.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2007c). Effects of a preschool mathematics curriculum: Summative research on the Building Blocks project. *Journal for Research in Mathematics Education*, 38, 136–163.

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.

Mix, K.S. & Cheng, Y.L. (2012). The relation between space and math : Developmental and educational implications. Dans J.B. Benson (ed.), *Advances in children development and behavior* (pp. 197-243). San Diego : Academic Press, 42.

Salin, M-H. (2008). Enseignement et apprentissage de la géométrie à l'école primaire et au début de collège : le facteur temps. *Bulletin de l'APMEP*, 478, 647-671.

Mots-Clés: Géométrie, pratiques pédagogiques, enquête

Actualité de la pensée de Frédéric François pour l'École

Catherine Bore * ¹, Marie-Laure Elalouf * ^{† 1}, Marie Carcassonne * ^{‡ 2},
Philippe Roine * ^{§ 3}, Catherine Delarue-Breton * ^{¶ 4}

¹ CY Cergy Paris Université – Laboratoire EMA, laboratoireEMA – 33 boulevard du port, 95015 Cergy-Pontoise Cedex, France

² IRISSO – Université Paris-Dauphine, PSL Research University, Université Paris-Dauphine, PSL Research University – France

³ Laboratoire (EMA) – Université Cergy Pontoise, Université Cergy-Pontoise – France

⁴ Université de Rouen Normandie (URN) – Université de Rouen Normandie – 1, rue Thomas Becket 76821 Mont-Saint-Aignan Cedex, France

Symposium " Actualité de la pensée de Frédéric François pour l'École "

Argumentaire

Parmi les nombreux travaux qui ont inspiré l'École dans le domaine du langage, se trouve la pensée singulière de Frédéric François, philosophe et linguiste, longtemps professeur à l'Université Paris-Descartes, et récemment disparu.

Bien qu'il ait formé et influencé des générations de chercheurs et d'enseignants, on ne trouvera guère chez lui de " théorie " prête à penser. Son apport se situe plutôt dans une " orientation " (François, 2009) inattendue, pour envisager les objets langagiers, en-dehors des références qu'offrent habituellement à l'École les disciplines contributives et les savoirs savants, qu'ils viennent des sciences du langage, de la littérature, des sciences de l'éducation, de la sociologie et de l'histoire ou de la philosophie. L'École, on le sait, est souvent à la recherche de modèles directement assimilables ou transmissibles. Elle est peu à l'aise avec la nuance ou l'incertitude quand il s'agit de rendre compte de la complexité des pratiques scolaires et des savoirs en jeu afin d'agir sur leur fonctionnement. C'est pourtant, plus que jamais, une nécessité pour qu'enseignements et pratiques restent libres et critiques.

Parmi les questions en rapport avec les apprentissages à l'école auxquelles nous invite la longue bibliographie de F. François, nous relevons l'articulation du dialogue scolaire et du dialogisme avec lesquels les élèves et les maîtres sont aux prises : la communication inégale, l'interprétation du déjà-dit, les significations " dessinées ", les mouvements du sens, sont autant de tentatives pour Frédéric François de dire qu'il n'existe pas d'explication univoque " totalisante " de la diversité des situations et des apprentissages scolaires.

*Intervenant

[†] Auteur correspondant: marie-laure.elalouf@u-cergy.fr

[‡] Auteur correspondant: mcarcassonne@neuf.fr

[§] Auteur correspondant: philippe.roine@ac-versailles.fr

[¶] Auteur correspondant: catherine.delarue-breton@univ-rouen.fr

Le symposium voudrait mettre l'accent sur l'actualité d'une pensée stimulante, qui a déjà commencé d'essaimer, sur le thème, que chaque intervenant s'est approprié, du dialogue et du dialogisme. Il donnera la parole à des chercheurs et praticiens dont la lecture de l'œuvre de F. François a permis d'élaborer leurs propres analyses.

Mots-clés *Langue et langage-Dialogue scolaire-Dialogisme-Pratiques scolaires complexes*

Déroulement

Les propositions détaillées ci-après aborderont plusieurs domaines de l'apprentissage de la langue selon l'ordre suivant.

- Le récit et la narrativité ;
- Le dialogue scolaire et l'activité dialogique ;
- Les discussions orales à visée philosophique ;
- L'écriture et les formes de réécriture ;
- L'activité définitionnelle.

Des extraits de film avec Frédéric François (2008) clôtureront la séance.

Session 1:

Récits, dialogues et dialogisme à l'Ecole : actualité de F. François

Marie Carcassonne, Université Paris-Dauphine -PSL, Laboratoire IRISSOL

Afin de montrer l'actualité de F. François concernant le dialogue et le dialogisme à l'Ecole, je vais revenir sur les aspects que j'ai retenus comme importants dans son interprétation du fonctionnement du langage en termes de "mouvements" discursifs et interprétatifs.

On verra d'abord en quoi F. François a redéveloppé la perspective dialogique de Volochinov (1977) et Bakhtine (1970, 1978, 1984) en proposant de décrire la façon dont les significations circulent et surtout se *renouvellent*, dans un processus constant de reprises et de *modifications* du discours des uns par celui des autres, selon trois grandes modalités de significations: celles qui sont dites par des éléments de *contenu*, celles qui le sont par les *enchaînements*, et celles qui sont *dessinées* (François, 2005 (1989) : 225) par ce que le récepteur rapproche au sein du texte

Mots-Clés: Langue et langage, Dialogue scolaire, Dialogisme, Pratiques scolaires complexes

Comment la géométrie est-elle enseignée en primaire ? Etude comparative entre des enseignants belges et français.

Mélanie Seha ^{*†} , Natacha Duroisin ¹

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

Cette communication présente les résultats d'une enquête sur l'enseignement des mathématiques dans l'enseignement primaire et le début de l'enseignement secondaire/du collège, réalisée auprès d'une centaine d'enseignants francophones (N = 151), majoritairement belges et français. Cette enquête cible principalement le domaine de la géométrie, au travers notamment de sa définition, de son utilité perçue, des éléments prioritaires à enseigner, de son rôle dans le développement du raisonnement et des habiletés spatiales, de l'utilité des constructions et de la place de la manipulation dans son enseignement. Pour Mathé, Barrier et Perrin-Glorian (2020), les enseignants ne perçoivent pas toujours suffisamment l'importance et les enjeux de l'enseignement de la géométrie. Cela peut les amener à mettre l'accent sur certains éléments, comme la démonstration, au détriment d'autres (Salin, 2008).

Il a ainsi été demandé aux enseignants de définir la géométrie et son utilité, seule et en comparaison avec les autres domaines des mathématiques. Ces items ont été inspirés par Martin et Thibault (2017), qui ont réalisé une recherche similaire portant sur l'enseignement des probabilités et les enseignants québécois. Nos répondants ont ensuite dû sélectionner dans une liste les trois éléments prioritaires à enseigner et se prononcer sur les raisons qui les guident dans leur choix. En effet, les conceptions épistémologiques plus fragiles des enseignants au sujet de la géométrie (Salin, 2008) peuvent les conduire à délaissé certains aspects, comme la géométrie 3D. Les enseignants ont ensuite dû expliquer le rôle de la géométrie dans le développement du raisonnement logique, l'importance des définitions, des habiletés spatiales et des constructions. Enfin, ils ont eu à se prononcer sur différentes affirmations ayant trait à la manipulation en géométrie sur une échelle de type Likert. Ces affirmations (inspirées par Colomb et Richard, 1979) portent sur l'utilité et l'importance de la manipulation, sur la nécessité de manipuler ou d'observer le matériel, sur l'apport de la manipulation (pour la mémorisation, la découverte de notions, la vérification de raisonnement, la concrétisation des notions vues) et les freins à la manipulation (le bruit, le travail supplémentaire, le manque de formation ou de matériel).

La présente étude se compose d'une analyse de contenu suivie d'une analyse statistique implicite. L'analyse de contenu permet de caractériser la représentation de la géométrie (" science de mesure de la Terre ", " étude des solides et figures ", " liée au raisonnement ", " science de l'espace ",...), le rôle de la géométrie dans le raisonnement logique, le rôle des constructions,... afin de permettre l'encodage dans la matrice destinée au traitement statistique. L'analyse statistique réalisée avec le logiciel CHIC est une classification hiérarchique des similarités, qui dégage des classes de variables en les agrégeant les unes aux autres en fonction de leur

*Intervenant

†Auteur correspondant: melanie.seha@student.umons.ac.be

degré d'implication (Couturier et Ag Almouloud, 2009). Le logiciel permet aussi de distinguer les variables d'identification qui contribuent à chaque classe (ici, ces variables sont le pays, le niveau d'enseignement ou l'ancienneté).

Les résultats des analyses montreront en quoi les enseignants belges et français, dont la formation initiale diffère, ont des représentations différentes de la géométrie, de ses constituants, des éléments prioritaires à enseigner et de la place de la manipulation. Les divergences entre les enseignants des différents niveaux d'enseignement seront aussi explorées.

- Références bibliographiques :

COLOMB, J. & RICHARD, J-F. (1979). Enquête sur l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 49, 5-20.

COUTURIER, R. & AG ALMOULOU, S. (2009). Historique et fonctionnalités de CHIC. In : GRAS, R., REGNIER, J-C. & GUILLET, F. (2009). *Analyse Statistique Implicative-une Méthode d'Analyse de Données pour la Recherche de Causalités*. Toulouse : Cépadues Editions, 279-293.

MATHE, A-C., BARRIER, Th. & PERRIN-GLORIAN, M-J. (2020). *Enseigner la géométrie élémentaire : enjeux, ruptures et continuités*. Paris : L'Harmattan.

MARTIN, V. & THIBAUT, M. (2017). Enquête sur les pratiques déclarées d'enseignement des probabilités au primaire et au secondaire au Québec : esquisse d'un portrait statistique. *Actes du colloque du Groupe de Didactique des Mathématiques du Québec " Données, variabilité et tendance vers le futur "*, Montréal, juin 2017, 179-195.

SALIN, M-H. (2008). Enseignement et apprentissage de la géométrie à l'école primaire et au début de collège : le facteur temps. *Bulletin de l'APMEP*, 478, 647-671.

Mots-Clés: géométrie, représentation, manipulation, comparaison France, Belgique

Enseigner l'histoire de la colonisation : Une question socialement vive pour l'école élémentaire du début du XXIe siècle ?

Benoit Falaize * ¹

¹ Centre d'histoire de Sciences Po – Sciences Po : EA113 – 56 rue Jacob 75006 Paris, France

Si la question de l'enseignement de l'histoire coloniale a été largement couvert depuis plusieurs années concernant l'enseignement secondaire (De Suremain, 2013, mais aussi dans la thèse de De Cock soutenue en 2016), les travaux portant sur la colonisation à l'école élémentaire restent parcellaires. Sans doute parce qu'implicitement la recherche en didactique considère que peu de choses se font en cours moyen, et peut-être aussi par la faiblesse de la prise en compte de ce qui se passe à l'école élémentaire à l'occasion des débats publics sur les enjeux de mémoire.

En janvier 2010, l'Institut national de recherche pédagogique (Auteur, 2010) remettait le dernier travail du groupe de recherche sur les enjeux de mémoire et l'enseignement des questions sensibles en histoire. Ce rapport, peu exploité jusqu'à maintenant, visait à faire un état de la question sur la place qu'occupait, au tout début du XXIe siècle la colonisation, la décolonisation dans les programmes, les manuels et les pratiques scolaires de l'école élémentaire. Il s'agissait d'une déclinaison supplémentaire des réflexions et recherches menées depuis plus de deux décennies déjà sur la didactique de l'histoire et plus largement sur les apprentissages scolaires en histoire-géographie. " Tendus entre une transmission de connaissances consensuelles et la recherche d'une démarche critique, les objets d'histoire enseignés demeurent soumis à des questionnements renouvelés au gré de la demande sociale comme le montrent les récents débats autour des questions mémorielles vives et concurrentes. " (Allieu-Mary & Lautier, 2008)

A ce titre, les débats publics les plus récents sur cette période de l'histoire justifient un approfondissement de ces travaux de recherche sur la place de la colonisation à l'école élémentaire. Le fait que la référence au colonial revienne fréquemment dans les débats publics, mais aussi la mémoire coloniale dont les élèves seraient dépositaires (en tant qu'ils/elles s'en revendiquent éventuellement ou, plutôt, pour cet âge, en tant qu'ils/elles peuvent être perçu-e-s par leurs enseignant-e-s comme relevant de ce passé) inscrit ce sujet dans le champ des questions didactiques socialement vives (Legardez & Simonneaux, 2006).

Quel récit déploient les enseignant-e-s d'école élémentaire sur la colonisation et quelle mise en récit font-ils/elles produire aux élèves d'élémentaire aujourd'hui sur le sujet (Cariou, 2012) ? Comment l'intègrent- t-ils/elles dans une narration globale de l'histoire nationale ? Quelles finalités assignent-ils/elles à l'enseignement de cette question d'histoire (Tutiaux-Guillon, 2008), en lien avec les questions citoyennes concernant le racisme, la citoyenneté et les valeurs ?

Il s'agira d'actualiser les connaissances dans ce domaine d'apprentissage en mesurant les effets des débats mémoriels sur les représentations des professeur-e-s des écoles comme sur leurs

*Intervenant

pratiques de classe. L'étude en cours vise à mesurer l'évolution de cette question dans le champ de questionnement professionnel des PE, ainsi que la place qu'occupe aujourd'hui la colonisation dans les apprentissages de l'histoire à l'école élémentaire, en s'appuyant sur un échantillon représentatif d'enseignants du premier degré de cycle 3, accompagné d'une analyse des données issues d'entretiens semi-directifs, de préparations de leçons et d'observations de classe (différents territoires scolaires ; REP, centre-ville, urbain, rural, péri-urbain, *etc...*).

Trois points saillants émergent déjà. Le premier est lié au rapport des PE à l'enseignement de l'histoire. Un autre concerne la façon dont les PE perçoivent les enjeux sociaux des débats publics sur la place de l'histoire coloniale française dans l'histoire enseignée. Le dernier point touche à l'exercice même de la polyvalence : alors que depuis 2017 la priorité est donnée aux " fondamentaux ", l'histoire, comme d'autres disciplines, a tendance à être désinvestie par les PE, plus encore qu'auparavant, surtout sur un sujet jugé aussi sensible et parfois peu maîtrisé que celui-ci et sur lequel ils/elles sont peu formé-e-s.

Références

- N. Allieu-Mary et N. Lautier, " La didactique de l'histoire ", *Revue française de pédagogie*, janvier-février-mars 2008, INRP, p.95-131.
- D. Cariou, *Ecrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*, " Paideia ", Presses universitaires de Rennes, 2012.
- A. Legardez, L. Simonneaux, *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, ESF éditeur, Issy-les-Moulineaux, 2006.
- M.-A. de Suremain, " L'école des colonies, objet d'étude et d'enseignement ", in : G. Boyer, P. Clerc, M. Zancarini-Fournel (dir.), *L'école aux colonies, les colonies à l'école*, Lyon, ENS Éditions, coll. " Hors Collection ", 2013, 160 p.
- N. Tutiaux-Guillon, " Mémoires et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques ", *Revue française de pédagogie*, n°165, octobre-décembre 2008, p.31-42.

Mots-Clés: Didactique de l'histoire, colonisation, enjeux de mémoire, questions socialement vives

Symposium : Regards croisés sur la spécialité des enseignants de l'école maternelle

Frédéric Charles *† ¹, Céline Chanoine * ‡

¹ Sciences et Société ; Historicité, Éducation et Pratiques (EA S2HEP) – Université Claude Bernard - Lyon I (UCBL) : EA4148 – Bâtiment " La Pagode" - 38 Boulevard Niels Bohr - Campus de La Doua - Université Claude Bernard Lyon 1 43, Boulevard du 11 Novembre 1918 69622 Villeurbanne Cedex, France

Proposition de symposium court - axe 1 Savoirs scolaires

Titre : **Regards croisés sur la spécialité des enseignants de l'école maternelle**

Mots-clés : spécialité ; pratiques enseignantes ; école maternelle ; éducation scientifique et technologique ; espaces d'apprentissages ; spatialité

Résumé :

Ce *symposium* vise à discuter de l'intérêt du concept de spécialité pour caractériser les pratiques des enseignants en école maternelle. En postulant que la spécialité renvoie à des compétences professionnelles spécifiques et incluses dans une professionnalité plus globale, nous proposons d'explorer la fécondité de ce concept de spécialité lors d'une session qui permettra de croiser des perspectives variées : didactique du *curriculum*, didactique des sciences et des technologies, géographie.

Après une première communication qui propose une définition du concept de spécialité, les deux communications suivantes exploreront ce concept au travers du prisme de l'éducation scientifique et technologique et de l'aménagement des espaces d'apprentissages.

Les débats porteront *in fine* sur la définition des attributs de la spécialité des enseignants de l'école maternelle.

Session courte :

Discutant : Joël BISAULT, CAREF

Communicants :

- Frédéric CHARLES, LDAR, Caractériser la spécialité des enseignants de l'école maternelle

*Intervenant

†Auteur correspondant: frederic.charles8@icloud.com

‡Auteur correspondant: celine.chanoine@u-picardie.fr

- Céline CHANOINE, CAREF, La petite section de maternelle, une spécialité dans la spécialité ?

Déroulement du symposium :

Pour ce *symposium* court, d'une durée d'une heure et demie, il est prévu que les trois communications soient concises (15 minutes) et suivies de 5 minutes de questions d'éclaircissements. Il restera ainsi 30 minutes pour une discussion générale qui visera à atteindre les deux objectifs fixés au *symposium*.

Argumentaire

Ce symposium s'inscrit dans l'axe 1 du colloque sur les savoirs scolaires et les supports qui permettent leur élaboration. Plus précisément, il interroge la professionnalité des enseignants affectés en école maternelle.

Il est d'usage d'associer le terme de polyvalence à la professionnalité des professeurs des écoles. Comme Martinand (1994), les communicants de ce symposium postulent que cette association n'est pas féconde pour analyser leurs pratiques et proposent de développer le concept de spécialité que Lebeaume (2008, p. 40) associe :

- Au segment scolaire et donc à ses missions.
- À l'âge des élèves et donc aux enjeux éducatifs et instructifs.
- Aux contenus organisés en matière ou disciplines scolaires et donc aux processus d'enseignement-apprentissage des contenus.
- À l'organisation sociale des personnels enseignants en corps professoraux et associations de spécialistes.

Ainsi, dans le cas de l'école maternelle considérée dans ce *symposium*, la spécialité est associée à un ensemble de spécificités de son *curriculum* : tout d'abord, il est destiné à de jeunes enfants de moins de six ans. Ensuite, l'école maternelle est une " école de l'entre-deux " (Thouroude, 2010) car ses enjeux oscillent entre éducation et instruction. Enfin, ce *curriculum* " centré sur l'enfant " (Ross, 2000) est caractérisé par des contenus non cloisonnés et organisés en domaines d'apprentissages, et des relations fortes entre les activités proposées aux enfants.

Deux objectifs sont poursuivis dans ce *symposium* :

- Le premier objectif est de discuter du concept de spécialité et de sa fécondité pour analyser les pratiques enseignantes (au sens de Vinatier et d'Altet, 2008) des professeurs des écoles maternelles. Cette analyse permet de faire une mise à plat des pratiques ordinaires et de penser des pratiques possibles.
- Le deuxième objectif est de définir des attributs de la spécialité des enseignants de l'école maternelle.

La première communication, dans une perspective de didactique du *curriculum*, vise à proposer les premiers attributs de cette spécialité des enseignants d'école maternelle. Le prisme d'observation choisi par Frédéric CHARLES est celui de l'éducation scientifique et technologique.

Dans la deuxième communication, c'est un tout autre prisme que Valérie AMOUR propose : elle souhaite en effet examiner la spécialité des enseignants de l'école maternelle en observant comment le professeur des écoles pense, aménage et agit dans les espaces d'apprentissages de sa classe et de son école. Elle confronte ainsi la spécialité avec la spatialité, un concept de la géographie. La troisième et dernière contribution se situe comme la première dans une perspective de didactique du *curriculum* et dans le champ de l'éducation scientifique et technologique. Céline CHANOINE croise des données empiriques diverses pour caractériser la spécialité des enseignants de petite section, qu'elle définit comme " une spécialité dans la spécialité ".

Références :

Lebeaume, J. (2008). Les sciences et la technologie dans l'enseignement obligatoire : curriculums et spécialités enseignantes. In A. Hasni & J. Lebeaume (Dir.), *Interdisciplinarité et enseignement scientifique et technologique* (pp. 33-49). Sherbrooke/Lyon : Éditions du CRP/INRP.

Martinand, J.-L. (1994). Les sciences à l'école primaire : questions et repères, dans Andries, B. & Beigbeder, I. (dir.). *La culture scientifique et technique pour les professeurs des écoles*. CNDP, Hachette, Paris.

Ross, A. (2000). *Curriculum: construction and critique*. London/New York: Falmer Press.

Thouroude, L. (2010). L'école maternelle : une école de l'entre-deux. *Carrefours de l'éducation*, 30, 43-55.

Vinatier, I. et Altet, M. (dir.) (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Frédéric CHARLES

Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation

Laboratoire LDAR, CY Paris Université, Université de Paris

Titre : Caractériser la spécialité des enseignants de l'école maternelle

Résumé

Cette communication propose de caractériser la spécialité au plan conceptuel. Une exploration lexicologique du terme de spécialité permet de dégager deux éléments saillants : tout d'abord, la spécialité renvoie à des compétences spécifiques et ensuite à une idée d'inclusion.

Nous avançons que la spécialité des enseignants d'un segment scolaire correspond à un ensemble de compétences (Le Boterf, 1998) spécifiques liées aux normes de ce segment et incluses dans une professionnalité plus générale (même si la professionnalité est un concept flou et ambigu (Bourdoncle et Mathey-Pierre, 1995), elle renvoie bien à des compétences utilisées dans l'exercice professionnel (Bourdoncle, 2000, p. 76)).

C'est en didactique des sciences et des technologies que le concept de spécialité a commencé à se construire, dans une relation d'opposition ou de rejet tout d'abord :

- Martinand (1994) préfère ainsi parler de la " spécialité " des professeurs des écoles plutôt que de leur " polyvalence " qui renvoie à la maîtrise – impossible - d'un ensemble de disciplines

qui, de plus, n'existent pas encore à l'école primaire.

- Lebeaume (2008, p. 41) met en avant la pauvreté du terme de professionnalité qui identifie des travaux qui privilégient les dimensions pédagogiques et écologiques des pratiques en minimisant les approches didactiques, la diversité des contenus, leurs spécificités et leur organisation. Lebeaume oppose ainsi la professionnalité à la spécialité tout en proposant une approche globale, curriculaire, et didactique des pratiques enseignantes.

C'est dans cette perspective de didactique du *curriculum*, et par le prisme de l'éducation scientifique et technologique qu'une investigation des pratiques enseignantes - déclarées dans un questionnaire et restituées dans des carnets de bord complétés par des entretiens semi-directifs - a été menée. L'analyse des données a permis de proposer ces attributs à la spécialité :

Concevoir et mettre en œuvre des compositions (Charles, 2012, p. 345-346). Maîtriser la connexité des contenus. Tisser les différents moments scolaires (Bucheton, 2008). Et des normes propres à une culture de l'école maternelle, héritée d'une histoire singulière (Prost, 1981) et de la forte influence d'une association de spécialistes, l'AGIEM devenue AGEEM (Luc, 1982).

C'est de ces attributs dont nous souhaitons discuter avec les deux autres communicantes.

Références :

Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs.

Revue Française de Pédagogie, 35, 117-132.

Bourdoncle, R. et Mathey-Pierre, C. (1995). Autour du mot professionnalité. *Recherche et formation*, 19, 137-148.

Charles, F. (2012). *Découvrir le monde de la nature et des objets avant six ans à l'école maternelle : spécificités du curriculum, spécialité des enseignants*. Thèse de doctorat, Paris Descartes La Sorbonne, Paris.

Lebeaume, J. (2008). Les sciences et la technologie dans l'enseignement obligatoire : curriculums et spécialités enseignantes. In A. Hasni & J. Lebeaume (Dir.), *Interdisciplinarité et enseignement scientifique et technologique* (pp. 33-49). Sherbrooke/Lyon : Éditions du CRP/INRP.

Le Boterf, G. (1998). Évaluer les compétences. Quels jugements ? Quels critères ? Quelles instances ? *Éducation permanente*, 135, 143-152.

Luc, J.-N. (1982). La scolarisation du jeune enfant depuis le début du XIXe siècle : action sociale et projet pédagogique. In J.-N. Luc, *La petite enfance à l'école, XIXe-XXe siècles. Textes officiels* (pp. 9-50). Paris : Economica INRP.

Prost, A. (1981). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, tome 4*. Paris : Nouvelle Librairie de France.

Céline CHANOINE

Docteure en sciences de l'éducation et de la formation

Titre : La petite section de maternelle, une spécialité dans la spécialité ?

Mots-clés : spécialité enseignante, petite-section de maternelle, *curriculum*, objets.

Résumé :

Cette communication revisite les résultats d'un mémoire de recherche portant sur la construction de l'identité professionnelle des enseignants de toute petite et/ou de petite section de maternelle ainsi que les résultats d'une recherche doctorale proposant un *curriculum* possible pour l'école maternelle à partir d'objets du quotidien afin de discuter de la pertinence du terme " polyvalent " pour penser la professionnalité des enseignants de maternelle (Martinand, 1994).

Notre approche de didactique du *curriculum* dans le champ de l'éducation scientifique et technique considère fondamental de tenir compte des spécificités de l'école maternelle, notamment du jeune âge des élèves et de leurs capacités spécifiques (construction du langage oral, capacité d'attention limitée, besoins affectifs et moteurs spécifiques...) ainsi que de la professionnalité de ses enseignants tout en étant attentifs aux exigences épistémologiques des sciences (Bisault, 2011a) pour proposer un *curriculum* d'exploration du monde en maternelle. Cette exigence nécessite par conséquent de bien définir la professionnalité des enseignants de petite section et pose un double questionnement :

- Comment appréhender, d'un point de vue didactique, la pratique des enseignants de petite-section alors que les domaines disciplinaires ne sont pas constitués ?
- Comment alors qualifier l'identité professionnelle de cet enseignant autrement que par la polyvalence (puisque celle-ci est le plus souvent définie comme le fait d'enseigner plusieurs disciplines) ?

Nous proposons d'engager des pistes de réflexion en analysant d'une part, les représentations que se font les enseignants de petite section de leur métier grâce à une enquête quantitative par questionnaire (100) couplée d'entretiens semi-directifs et en analysant d'autre part, une étude de cas réalisé en petite section de maternelle consistant en l'observation d'une séquence portant sur les perforatrices dans laquelle l'enseignante vise un changement de regard sur l'objet " perforatrice ", c'est-à-dire une évolution vers un point de vue plus rationnel de l'enfant.

Le croisement de ces différents corpus nous permet d'esquisser des pistes de réflexion autour de l'existence d'une spécialité enseignante en petite-section de maternelle, à la suite des propositions de Charles pour l'école maternelle (2012). Nous soulignons notamment deux composantes de la spécialité de l'enseignant de petite section qui consistent en :

- La capacité à gérer des transitions progressives entre moments de différentes natures (moments individuels et moments collectifs, moments de manipulation et moments langagiers, moments autonomes et moments accompagnés...)
- La capacité à penser, aménager et faire évoluer les espaces autour d'un objet lui-même évolutif, passant d'un statut purement matériel et ludique à un statut exploratoire et rationnel, favorisant ainsi l' " objectivation. "

Dans cette double compétence, l'objet au sens large joue un rôle essentiel et peut être pensé comme un organisateur des pratiques (Bisault, 2011b).

Références

Bisault, J. (2011a). *Contribution à l'élaboration curriculaire d'une éducation scientifique à l'école primaire : modélisation des moments scolaires à visée scientifique* (PhD Thesis). École normale supérieure de Cachan-ENS Cachan.

Bisault, J. (2011b). *Moments et objets scolaires à visée scientifique : des pistes pour penser l'éducation scientifique à l'école primaire*. *Grand N*, n° 87, 93-113.

Charles, F. (2012). *Découvrir le monde de la nature et des objets avant six ans à l'école maternelle : spécificités du curriculum, spécialité des enseignants*. Thèse de doctorat, Paris Descartes La Sorbonne, Paris.

Martinand, J.-L. (1994). Les sciences à l'école primaire : questions et repères, dans Andries, B. & Beigbeder, I. (dir.). *La culture scientifique et technique pour les professeurs des écoles*. CNDP, Hachette, Paris.

Mots-Clés: spécialité, pratiques enseignantes, école maternelle, éducation scientifique et technologique, espaces d'apprentissages, spatialité

• La littérature à l'école au XXI^e siècle : histoire d'une discipline éphémère

Brigitte Louichon * ¹

¹ Lirdef – Université de Montpellier – France

L'école primaire, depuis 1880, a toujours utilisé des textes littéraires (Marcoin, 1992 ; Bishop, 2009). Pour autant, les savoirs et enjeux spécifiquement littéraires ne sont pas visés. Il s'agit plutôt d'une pédagogie de la lecture des textes littéraires dont la finalité est la compréhension des textes (Bishop, 2019).

En 2002, la discipline " français " est reconfigurée : tandis que le dire-lire-écrire se décline dans toutes les disciplines, la littérature et l'Observation Réfléchie de la Langue deviennent des disciplines dotées d'horaires et d'enjeux spécifiques. Les travaux de Catherine Tauveron ont été déterminants à la fois pour penser cette autonomisation de la littérature et pour sa mise en œuvre (Tauveron, 2002, 2009).

Durant les vingt ans qui ont suivi, on peut observer un double mouvement. D'une part, cette introduction de la littérature comme discipline majeure (5h/semaine en 2002) assortie d'un effort important de formation, de la publication de listes d'œuvres recommandées et de l'introduction de l'option " littérature de jeunesse " au CRPE a permis que les livres et la littérature de jeunesse entrent dans les classes de manière durable. La réactualisation régulière des listes d'ouvrages recommandés en témoigne, tout comme l'indication dans les plus récents programmes de cycle 3 (2018) que " la littérature est (...) une part essentielle de l'enseignement du français ". D'autre part, à partir de 2008, la littérature perd son statut de discipline à la faveur d'une nouvelle reconfiguration plus traditionnelle et, au gré des programmes, son importance est plus ou moins minorée, tandis que les enjeux qui lui sont assignés évoluent de la construction d'une culture littéraire en 2002 à la formation littéraire et personnelle en 2015. L'effort de formation tout comme l'option " littérature jeunesse " ont disparu au profit de nouvelles priorités institutionnelles.

Autrement dit, si la littérature en tant qu'objet est bien présente dans les classes, ses enjeux, sa place et les modalités de son enseignement sont peu stabilisés.

Mon propos s'articulera en deux temps :

1. Mise en perspective historique (2002-2020) à partir des textes officiels, plus ou moins informés, suivant les moments, par des recherches en didactique de la littérature (auteur, 2020a). L'évolution de la place de la littérature dans quelques manuels scolaires viendra exemplifier cette première partie.

2. Mise en évidence à partir d'une recherche descriptive et compréhensive partant sur les pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 (auteur, 2020b) de la variété des manières de

*Intervenant

faire des enseignant.e.s. Celle-ci est moins l'expression de leur créativité que d'une forme de confusion quant aux enjeux, à la place, aux finalités et aux modalités de l'enseignement de la littérature.

Bibliographie

BISHOP, M.-F. (2009). Que lit-on à l'école primaire au cours du XXe siècle ? Dans B. Louichon et A. Rouxel (dir.), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* (p. 139-152). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.

BISHOP, M.-F. (2019). Quelle didactique de la littérature dans les manuels de l'enseignement primaire en France, de 1880 à nos jours ? Dans N. Denizot, J.-L. Dufays et B. Louichon, *Approches didactiques de la littérature* (p. 33-48). Namur : Presses Universitaires de Namur.

MARCOIN, F. (1992). *À l'école de la littérature*. Paris, France : Les éditions ouvrières.

TAUVERON, C. (2002). *Lire la littérature à l'école*. Paris, France : Hatier.

TAUVERON, C. (2009). L'interprétation à l'école : des sources théoriques à une modélisation didactique. Dans M. Butlen et V. Houdard-Mérot (dir.), *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui* (p. 53-71). Cergy-Pontoise, France : CRTF.

Mots-Clés: littérature, discipline, pratiques effectives

Dynamique des intentions de l'enseignant de la préparation à la mise en œuvre d'une séance de sciences au cycle 2

Muriel Blat * ¹, Jean-Marie Boilevin ², Patricia Marzin-Janvier ³

¹ Centre de Recherche sur l'Éducation, les apprentissages et la didactique – Université de Brest, Université de Bretagne Occidentale (UBO) : EA3875, Université de Bretagne Occidentale (UBO) – CREAD - INSPE de BRETAGNE - 153 rue Saint-Malo - 35000 Rennes, France

² Centre de Recherche sur l'Éducation, 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

³ CREAD EA 3875 – Université de Bretagne Occidentale [UBO], Université de Brest – CREAD - INSPE de BRETAGNE - 153 rue Saint-Malo - 35000 Rennes, France

De récentes enquêtes révèlent que les résultats des élèves français dans les disciplines scientifiques ne sont pas à la hauteur des attentes suscitées par le plan de rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie à l'École (2000) qui place les démarches fondées sur l'investigation au centre des prescriptions. De nombreuses recherches pointent cependant les difficultés à mettre en œuvre de telles démarches. Dans ce contexte, Auteur 2 (2013) attire notre attention sur le rôle profondément renouvelé de l'enseignant.

Pour comprendre l'organisation de l'activité d'un enseignant expérimenté en situation d'enseignement des sciences fondé sur l'investigation, nous mobilisons le concept de schème redéfini par Jameau (2012) autour de six composantes dont les buts, les indices et les règles d'action. Afin de déterminer le degré de pertinence des schèmes mobilisés au regard des savoirs visés, nous utilisons également le modèle dynamique des intentions de Portugais (1999) qui définit les intentions à différentes échelles : l'*Intentionnalité* s'exprime en amont de la séance de classe et s'actualise au cours de la situation de classe en *intentions didactiques*.

Ce cadre théorique amène la question suivante : Dans une situation d'enseignement des sciences fondé sur l'investigation, les règles d'actions mobilisées suite aux indices prélevés par un professeur des écoles expérimenté renseignent-elles sur l'actualisation de son Intentionnalité en intentions didactiques ?

Nous étudions le cas d'une professeure des écoles expérimentée qui déclare fonder son enseignement des sciences et de la technologie sur l'investigation. La séance analysée porte sur le thème *solide/liquide* au cycle 2, et vise à *expérimenter pour dégager certaines propriétés de la matière*. Partant de l'activité observable, nous remontons à l'activité mentale de la professeure. Ainsi, outre sa préparation, notre corpus comprend la séance filmée enrichie de deux entretiens : un entretien semi-directif *ante* pour que la professeure explique ce qu'elle prévoit de faire (le déroulement), comment (les buts prévus) et pourquoi (son Intentionnalité) ; un entretien *post*, de type

*Intervenant

auto confrontation (Clot et *al.*, 2000), porte sur les adaptations réalisées et questionne ce qui a effectivement été demandé aux élèves (buts de l'activité réalisée) et pourquoi (intentions didactiques).

Le logiciel sonal nous permet de créer un corpus avec les fichiers sonores et vidéo recueillis. Au fur et à mesure de leur transcription, nous découpons chaque fichier selon plusieurs familles de thématiques, établies au préalable par le chercheur et ajustées aux données recueillies. Les deux principales familles de thématiques sont *les éléments de schèmes* et *les intentions*. Pour une approche compréhensive, sonal permet de sélectionner spécifiquement une ou plusieurs thématiques et d'exporter diverses synthèses d'extraits ainsi sélectionnés.

Ce traitement nous permet de constater que la professeure repère des indices pertinents pour mettre en discussion le concept de solide, par exemple le fait que les élèves disent " les durs ". Néanmoins les règles d'action qu'elle mobilise en situation de classe se révèlent non cohérentes avec son Intentionnalité de *construire le concept* de solide, puisqu'à aucun moment elle ne permet aux élèves de se confronter à un solide mou tel de la pâte à modeler pour permettre de faire évoluer leur représentation de ce qu'est un solide. Ce résultat souligne un défaut d'actualisation de l'Intentionnalité en intentions didactiques. Sans ces dernières, l'acquisition de savoirs conceptuels ne semble pas pouvoir se réaliser, c'est ce que nous proposons de discuter.

Bibliographie

Auteur 2 (2013).

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2000). Entretiens en auto confrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité, *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, vol. 1, n° 2.

Jameau, A. (2012). Les connaissances mobilisées par les enseignants dans l'enseignement des sciences. Analyse de l'organisation de l'activité et de ses évolutions. (Thèse de doctorat, Université de Bretagne Occidentale, Brest).

Portugais, J. (1999). L'Intentionnalité et le cognitif. Dans F. Conne & G. Lemoyne (dirs.), *Le cognitif en didactique des mathématiques*. Presses de l'Université de Montréal. p.71-102.

Mots-Clés: ESFI, schème, intentions, activité professorale, savoirs conceptuels

Les savoirs scolaires requis pour apprendre à l'école maternelle : sont-ils vraiment visibles dans l'école du XXIème siècle ?

Gabriel Kappeler * ^{1,2}, Anne Clerc-Georgy * † ^{2,3}, Amina Talhaoui *

⁴, Elsa Roland *

^{4,5}, Sylvia Van Lint-Muguerza *

^{6,7}, Christophe Joigneaux *

⁸, Daniel Martin *

⁹, Béatrice Maire Sardi *

^{9,10}, Linda Amrar *

9

¹ Groupe d'Intervention et de Recherche sur les Apprentissages Fondamentaux – Suisse

² HEP du canton de Vaud – Avenue de Cour 33 CH-1014 Lausanne, Suisse

³ Groupe d'Intervention et de Recherche sur les Apprentissages Fondamentaux (GIRAF) – HEP Vaud
Cour 33 1000 Lausanne, Suisse

⁴ CRSE (ULB) – Belgique

⁵ Université Libre de Bruxelles [Bruxelles] (ULB) – Avenue Franklin Roosevelt 50 - 1050 Bruxelles,
Belgique

⁶ Université Libre de Bruxelles [Bruxelles] – Avenue Franklin Roosevelt 50 - 1050 Bruxelles, Belgique

⁷ CRSE (ULB) – Belgique

⁸ Centre interdisciplinaire de recherche, culture, éducation, formation, travail (CIRCEFT-ESCOL) –
Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne (UPEC), Université Paris VIII - Vincennes Saint-Denis :
EA4384 – UPEC - ESPE de Créteil - Rue Jean Macé 94380 Bonneuil-sur-Marne, France

⁹ HEP du canton de Vaud – Avenue de Cour 33 CH-1014 Lausanne, Suisse

¹⁰ Groupe d'Intervention et de Recherche sur les Apprentissages Fondamentaux (GIRAF) – Cour 33
1000 Lausanne, Suisse

Les savoirs scolaires requis pour apprendre à l'école maternelle : sont-ils vraiment visibles dans l'école du XXIème siècle ?

*Intervenant

†Auteur correspondant: anne.clerc-georgy@hepl.ch

Dans de nombreux contextes nationaux, les curriculums de l'école première subissent des transformations majeures qui ne sont pas sans conséquence sur les pratiques pédagogiques des enseignantes de ces degrés. En effet, les contenus d'apprentissages spécifiques aux premiers degrés de la scolarité se noient de plus en plus dans des disciplines scolaires ou dans des éducations " à " inscrits dans les curriculums et rendent ainsi, de nombreux outils requis pour et par l'école (Cèbe, 2000) réduits voire cachés dans le curriculum (Joigneaux, Margolinas & Laparra, 2014). En effet, limiter les apprentissages prescrits aux contenus inscrits dans les disciplines scolaires, parfois réduits à leurs dimensions superficielles (ex. : déchiffrage, comptine numérique, ...), augmente le risque que les apprentissages réellement fondateurs de l'apprendre à l'école soient oubliés. Ces derniers sont souvent difficiles à identifier et ne font que rarement l'objet d'un enseignement systématique. Certains savoirs sont parfois rendus transparents aux yeux des enseignantes (Margolinas et Laparra, 2011), car elles n'ont pas conscience que leur maîtrise est nécessaire pour effectuer et réussir la tâche (Delaborde, 2010). Ces savoirs qui ne sont pas forcément identifiés par les disciplines, mais qui rendent possible le travail scolaire sont nommés par certains auteurs, les savoirs proto-didactiques (Nonon, 2004) ou proto-disciplinaires (Chevallard, 1985), comme par exemple les habiletés d'énumération (Briand, 1999 ; De Redon et Margolinas, 2008). Ces savoirs vont se colorer différemment suivant la discipline dans laquelle ils vont s'inscrire. De plus, pour réaliser le travail attendu par l'enseignante, les élèves mettent parfois en œuvre des outils issus de plusieurs disciplines, bien éloignés de la discipline dans laquelle s'inscrit la situation d'apprentissage. Par conséquent, les élèves investissent des situations d'apprentissage qui leur demandent de mobiliser de nombreuses connaissances qui vont au-delà des objectifs d'apprentissage poursuivis par l'enseignante. Les élèves se retrouvent face à des situations d'apprentissage pour lesquelles les savoirs à acquérir sont de nature différente et ne sont pas toujours rendus explicites pour tous les élèves, voire sont considérés par l'enseignante comme étant des prérequis. De plus, de nombreux apprentissages fondateurs de l'apprendre à l'école ne sont pas nécessairement identifiés par les disciplines scolaires. Le développement d'un jeu mature comme activité génératrice de gains développementaux en fait partie.

Ce symposium s'inscrit dans l'axe de travail sur les savoirs scolaires et réunit des travaux de recherche qui s'intéressent à identifier des savoirs requis par l'apprentissage scolaire qui sont souvent cachés, transparents, implicites... c'est-à-dire peu ou pas identifiés par les enseignantes et surtout pas enseignés/didactisés pour les élèves. Cette question est particulièrement vive dans les premiers degrés de la scolarité où les enfants, pour devenir élèves, devraient s'approprier ces savoirs et les mobiliser dans différentes situations éducatives. Ce symposium a pour premier objectif d'identifier ces savoirs implicites (cachés, invisibles, ...) à mobiliser pour apprendre, par exemple dans l'effectuation de tâches inscrites dans des moyens d'enseignement disciplinaires, dans des collectifs d'apprentissages, des rituels, des ateliers de travail en autonomie, Ces savoirs implicites (cachés, invisibles, ...) peuvent également s'inscrire dans des situations librement initiées par les élèves comme par exemple les moments de jeux libres, le jeu de faire semblant, l'exploration en forêt, ... Ces modalités d'apprentissage impliquent par conséquent l'acquisition de compétences particulière chez les enseignantes des premiers degrés, comme par exemple la capacité à repérer les savoirs mobilisés par les enfants dans les activités qu'ils initient librement (Clerc-Georgy, 2017). Le deuxième objectif de ce symposium est d'analyser les pratiques enseignantes qui permettent à tous les élèves d'acquérir ces outils requis par l'école, qu'ils soient explicitement inscrits dans les curriculums ou qu'ils soient rendus invisibles, implicites tant pour les enseignantes que leurs élèves.

Briand, J. (1999). Contribution à la reorganisation des savoirs prenumeriques et numeriques. Etude et realisation d'une situation d'enseignement de l'enumeration dans le domaine prenumerique. *Recherches en Didactique des Mathematiques*, 19(1), 41-76.

Cèbe, S. (2000). *Développer la conceptualisation et la prise de conscience métacognitive à l'école maternelle : effets sur l'efficacité scolaire ultérieure du CP au CE2. Une contribution à la prévention de l'échec scolaire des élèves de milieux populaires*. Thèse de doctorat, non publiée, Université de Provence à Aix-en-Provence.

Chevallard, Y., & Johsua, M. A. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.

Clerc-Georgy, A. (2017). Pas d'apprentissage sans imagination ni d'imagination sans apprentissage. In GFEN Maternelle, *Apprendre à comprendre dès l'école maternelle. Réflexions, pratiques, outils*. Lyon : Chronique Sociale.

Delaborde, M. (2010). L'espace graphique s'enseigne-t-il?. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (145-146), 105-124.

De Redon, M.-C., & Margolinas, C. (2008). Connaissances naturalisées dans le champ du numérique à l'articulation école maternelle / école primaire. Dans A. R. & I. Bloch (Éd.), *Perspectives en didactique des mathématiques* (p. cederom). Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00779302>.

Joigneaux C., Margolinas C. & Laparra M., 2014, " Une dimension cachée du curriculum réel de l'école maternelle : la littératie émergente ? ", Colloque *Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières ?* (HEP de Lausanne, 13-14 septembre 2012).

<http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00738656>.

Margolinas, C., & Laparra, M. (2011). Des savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire.

Nonnon E. (2004). Travail visible et invisible : la trace écrite au tableau. *Traces, Recherches*, 41, ARDPF, Lille, pp.17-31.

Session 1:

Communication n°1

” Le journal des apprentissages : Quand les enfants de P1 et P2 parlent de leurs apprentissages scolaires, quels types de savoirs sont-ils en jeu ?

Amina Talhaoui, CRSE ULB, Belgique

Elsa Roland, CRSE ULB, Belgique

Sylvie Van Lint – Muguerza, CRSE ULB, Belgique

Nous nous sommes intéressé à un corpus de journaux d'apprentissage recueillis dans le cadre d'une expérience menée dans 8 écoles fondamentales de la région bruxelloise (Belgique). Cette

expérience vise à repenser le travail scolaire à domicile : les enfants, trois fois par semaine, expliquent/ dessinent/ s'exercent à propos de ce qu'ils ont appris dans la journée. Soulignons le fait qu'après une année d'expérience pilote dans une école, le dispositif a été généralisé par l'autorité scolaire dans les 8 écoles fondamentales.

Jacques Crinon (2008) explique l'objectif du journal des apprentissages : *"Ce dispositif consiste à faire récapituler librement par écrit aux élèves, à la fin de chaque journée, ce qu'ils ont appris au cours de celle-ci, et à faire lire chaque matin par quelques-uns le contenu de leur journal à la classe qui en discute."* (p. 138).

Nous avons analysé un corpus de 20 journaux d'apprentissage écrits sur une durée de 3 mois de mi-septembre 2017 à mi-décembre 2017, soit 5 enfants de quatre classes : deux classes de première primaire (6 ans) et deux classes de deuxième primaire (7 ans) d'une même école de Bruxelles. Les enfants étant invités à écrire dans leur journal trois fois par semaine, il y a donc environ 35 productions par élève.

Pour analyser ces documents, une grille d'analyse (voir ci-dessous) a été construite basée sur un cadre théorique centré sur le concept de compétence. En effet, l'approche par compétence exige, de la part de l'élève une mobilisation des savoirs et savoir-faire appris à l'école. Cette activité de mobilisation s'apprend et semble exiger un certain rapport au savoir de la part de l'apprenant. Nous analyserons ce rapport au savoir grâce aux concepts de subjectivation, de secondarisation et de textualité. Nous analyserons également les disciplines dont sont issues les productions des élèves, la nature des savoirs dont ils s'emparent ainsi que les traces des interventions des parents et de l'enseignant.

La subjectivation est un processus qui se rapporte à l'engagement intentionnel de l'enfant en tant qu'élève, c'est-à-dire à la prise de conscience du pourquoi de l'école, ce que représente l'école, comment lui-même apprend (Van Lint, 2016, p.55). Charlot (1997) définit cet investissement de l'enfant lors d'une activité : *"(il) fait usage de soi comme d'une ressource, (il) est mis en mouvement par des mobiles qui renvoient à du désir, du sens, de la valeur. L'activité a alors une dynamique interne. Cette dynamique suppose un échange avec le monde, où l'enfant trouve des buts désirables, des moyens d'action et d'autres ressources que lui-même"*. Ce processus de subjectivation est en interaction avec les consignes de l'enseignant dans la mesure où les propos et remarques de celui-ci interfèrent en tant qu'indices pertinents ou non, perçus ou pas par l'élève. Nous regardons dans quelle mesure, l'élève est acteur de sa production dans son journal des apprentissages ainsi que les interactions possibles avec l'enseignant.

La secondarisation, selon Bautier et Goigoux (2004), mène l'élève à reconfigurer son expérience première au monde pour la transformer en objet de questionnement, de connaissance et de pensée. C'est un processus de construction de significations pertinentes des objets et des contenus d'apprentissage. Elle exige des élèves qu'ils puissent interroger leurs expériences quotidiennes, reconnaître et nommer ces objets et phénomènes grâce aux savoirs appris à l'école (Van Lint, 2016, p. 67). Le processus de secondarisation permet à l'élève de comprendre le sens des activités scolaires. Nous analysons l'appropriation personnelle des apprentissages par les élèves à travers leurs productions.

La textualité (Rey, 2011) est un instrument qui permet de caractériser les savoirs scolaires et mettre en évidence les difficultés à se les approprier, à savoir le fait de comprendre les liens entre les différents concepts articulés dans une même définition, mais également à mettre en relation différents savoirs et ainsi construire le sens des activités ou des tâches scolaires (Van Lint, 2016). Nous observons dans quelle mesure les élèves articulent, relie les savoirs appris.

Au niveau des productions des élèves, nous avons répertorié les disciplines scolaires qui ont été choisies pour les productions personnelles mais aussi la nature des savoirs est interrogée en termes de savoirs en tant que soit connaissances, concepts, définitions, soit savoir-faire, procédures pouvant être automatisées, soit compétence en tant que mobilisation personnelle d'une combinaison de savoirs/savoir-faire appris en classe.

Si le rôle de l'enseignant dans cette activité est assez différent de ce qu'il peut avoir l'habitude de faire, il est néanmoins primordial au bon déroulement du dispositif. En effet, il ne doit pas corriger ce qui est fait dans les journaux personnels des élèves, mais il joue un rôle capital à travers les feedbacks et les interactions qui seront suscitées. Nous n'avons pas accès à l'exploitation des journaux d'apprentissage dans la pratique de classe mais nous enregistrons les interventions (corrections, jugement (Bravo !) ou trace de consigne/guidage) tant de l'enseignant que des parents dans l'ensemble de notre corpus.

A travers ce travail, nous interrogeons la place des savoirs dans les productions des élèves de moins de 8 ans, la nature de ces savoirs et leur appropriation personnelle afin de tenter de mettre en évidence les implicites scolaires, les attendus opaques, souvent même non conscients de la part des enseignants.

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

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

Crinon J. (2008). Journal des apprentissages, réflexivité et difficulté scolaire, *Repères* (Online), 38 | 2008, Online since 01 December 2010, connection on 08 February 2021. URL: <http://journals.openedition.org/reperes/402>; DOI: <https://doi.org/10.4000/reperes.402>

Rey B. (2011). Travail enseignant et transmission scolaire, *Recherches en éducation*, 10, 34-44.

Van Lint S. (2016). *Jeu et compétences scolaires : comment enseigner les compétences à l'école ?* De Boeck Education.

Communication n°2

Quand les enfants sont invités à la production d'un texte libre : quels savoirs sont-ils mobilisés ?

Amina Talhaoui, CRSE ULB, Belgique

Elsa Roland, CRSE ULB, Belgique

Sylvie Van Lint – Muguerza, CRSE ULB, Belgique

La production écrite est une compétence phare de l'école. Cet apprentissage n'est remis en question par aucune réforme des programmes et/ou référentiels institutionnels, ni par aucun professionnel de l'enseignement tant elle semble emblématique de la mission fondamentale de l'école.

Cette compétence est particulièrement complexe : En effet, d'une part, elle exige la mobilisation d'un grand nombre de savoirs et savoir-faire liés à la langue (vocabulaire, orthographe,

grammaire, analyse) mais aussi des savoirs liés aux caractéristiques de différents types et genre de textes (utilisation correcte des modes et temps de la conjugaison et de la concordance des temps, de la mise en page et de la structure du texte (utilisation de paragraphes, de ponctuation, d'anaphores, de connecteurs, etc.) sans oublier les connaissances sur le monde qui permettront d'élaborer du contenu et l'élaboration d'une structure " logique " qui permette à un lecteur inconnu de comprendre le texte produit.

Néanmoins, dans la plupart des classes, il est assez rare de proposer aux élèves de produire un écrit personnel et cela est encore plus observable aux premiers degrés de la scolarité.

Dans le cadre d'une expérience pilote, nous avons demandé aux enseignants de M3, P1 et P2 de proposer à 4 enfants de leur classe de rédiger un texte libre en septembre 2021. Les élèves de M3 pouvaient dicter à l'adulte leur texte s'ils le souhaitaient. Il s'agit donc d'élèves entre 5 et 7 ans. Un certain nombre d'élèves ont décrété ne pas savoir ce qu'était un texte et certains enseignants ont jugé important de ne pas paraphraser/expliciter la consigne.

Pour analyser ces productions, une grille d'analyse (voir ci-dessous) a été construite basée sur un cadre théorique centré sur le concept de compétence. En effet, l'approche par compétence exige, de la part de l'élève une mobilisation des savoirs et savoir-faire appris à l'école. Cette activité de mobilisation s'apprend et semble exiger un certain rapport au savoir de la part de l'apprenant.

Laissant de côté les considérations liées à la maîtrise de la langue, nous nous intéressons à la notion de pratique scripturale (Lahire, 1993) et de textualité (Rey, 2011) en tant que savoirs implicites ou " transparents " c'est-à-dire peu ou pas identifiés par les enseignants et surtout pas enseignés/didactisés pour les élèves.

La notion de " pratique scripturale " va bien au-delà des savoir lire et écrire. Elle apporte une forme particulière de relation avec le langage (par une catégorisation stabilisée de la réalité), de relation avec autrui (vers une communication universelle), de vision du monde (par la conservation des informations sur le monde), de réaction aux événements (par la possibilité de prévision et de planification de l'avenir) et de rapport de l'individu avec sa propre existence (vers une dépersonnalisation de l'expérience au monde ; une imperméabilité de la règle à la singularité), une rationalité (vers une sensibilité aux divergences/contradictions par la coexistence écrite de propos dits à des moments différents par des personnes différentes), etc. C'est en ce sens que nous pouvons parler d'une " culture " scripturale.

La notion de textualité analyse le texte en tant qu'entité qui rassemble des énoncés. Dans un texte, les énoncés ont une cohérence entre eux : ce n'en est pas simplement un agrégat, il y a la construction d'une cohérence : le texte a un début et une fin et, la plupart du temps, il n'est pas possible d'y ajouter de nouveaux énoncés sans le dénaturer. Rey (2011) parle aussi de clôture du texte car l'énoncé tire son sens de la référence aux autres énoncés du même texte, autrement dit du contexte (en donnant à ce mot son sens originel strict).

A travers l'analyse des textes libres produits par des élèves des premiers degrés de la scolarité, nous analysons les représentations de la notion de texte et tentons de mettre en évidence des savoirs implicites qui gagneraient à être explicités/didactisés si l'école veut permettre à chaque élève de produire et comprendre un texte.

GOODY, J. (1977). *The domestication of the savage mind*, Cambridge University Press. (traduction française : 1979, *La raison graphique, La domestication de la pensée sauvage*, traduction et présentation de J. Bazin et A. Bensa, Paris, éd. de Minuit).

LAHIRE, B. (1993). Culture écrite et inégalités scolaires, Paris, Presses universitaires de Lyon.

REY, B. (2011). " Le savoir entre activité et texte : quelles conséquences pour les élèves et les pratiques d'enseignement à l'école primaire ? ", in Maubant (Ph.) (dir.), *La place des savoirs dans les pratiques éducatives en contexte scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 193-212.

REY, B. (2011). " Situation et texte dans la pratique de classe ", *Recherches en Education*, n° 12, Revisiter la notion de situation : une approche plurielle. 35-49.

Communication n°3

Des savoirs cachés dans les situations scolaires aux connaissances dévoilées dans le jeu de faire-semblant dans les premiers degrés de la scolarité

Anne Clerc-Georgy, HEP Vaud, Suisse

Gabriel Kappeler, HEP Vaud, Suisse

Daniel Martin, HEP Vaud, Suisse

Béatrice Maire Sardi, HEP Vaud, Suisse

L'organisation du travail à la maternelle devrait permettre d'articuler dialectiquement jeu et apprentissage, activités initiées par l'enfant ou par l'adulte, programme de l'enfant et programme de l'école. Le jeu de faire semblant est considéré comme l'activité maîtresse du développement de l'enfant entre 3 et 7 ans parce qu'elle est l'activité la plus propice à générer les gains développementaux propres à cette étape d'âge (Fleer, 2009). Cependant, si le jeu fait naître la nécessité d'apprentissages, il ne se développe que grâce aux apprentissages. C'est le contact avec les formes développées des outils de la pensée qui va permettre à l'enfant de s'en ressaisir dans ses jeux et d'expérimenter à partir de son propre développement ce qu'il en comprend. Et, c'est le scénario du jeu qui va à son tour générer le besoin d'outils culturels pour se développer.

Dans la perspective vygotkienne, les savoirs sont potentiellement des outils de la pensée quand leur usage permet d'augmenter nos capacités de penser et d'agir sur le monde, sur soi ou sur les autres. Dans ces degrés, les élèves devraient saisir le sens des apprentissages à venir en accédant aux fonctions, au potentiel de ceux-ci.

Dans les situations issues de moyens officiels inscrits dans des disciplines scolaires, de nombreux savoirs implicites ou transparents peuvent faire obstacle à la poursuite des objectifs visés, les objets de savoirs étant parfois cachés ou difficilement accessibles. Ces savoirs implicites, parce qu'ils sont requis sans être enseignés, peuvent être de l'ordre des savoirs proto-didactiques (Nonon, 2004) comme l'énumération (Laparra & Margolinas, 2012) ou de l'ordre de postures requises par l'apprentissage scolaire comme la capacité à changer de point de vue (Pramling Samuelsson & Pramling, 2016), à adopter différents registres de langage (Bautier & Rayou, 2013), à faire-semblant (Clerc-Georgy & Martin, *sous presse*), ou encore de l'ordre de la capacité à apprendre avec d'autres. Dans ces situations, certains élèves ne pourront ni construire les savoirs visés ni les transférer dans d'autres situations. De plus, de nombreuses tâches issues

des moyens officiels sont construites selon la modalité d'un jeu à règles pour les rendre plus attrayantes pour les jeunes élèves. Or, ce type d'habillage pédagogique invisibilise les prérequis et savoirs nécessaires ainsi que les modes de pensées à mettre en œuvre pour la bonne effectuation de la tâche (Bautier, 2006).

Le jeu de faire-semblant est une situation imaginaire créée par des enfants qui choisissent de l'investir, s'attribuent et interprètent des rôles, élaborent et appliquent un ensemble de règles d'action correspondant aux rôles. Cette situation permet de transformer la signification des objets ou des situations en fonction du scénario et devient rapidement le lieu d'une reorganisation des impressions et des savoirs en train de se construire. Cette reorganisation est adaptée aux intérêts et aux besoins de connaissances des enfants, "pour eux, le jeu n'est pas une simple reminiscence d'un vécu, mais aussi une transformation créatrice d'impressions vécues, combinées entre elles pour construire une nouvelle réalité qui répond à leurs demandes et à leur goût" (Vygotskij, 1933/sous presse, p. 36). Ainsi, la situation imaginaire devient une opportunité pour l'enfant d'imiter, tester, transformer les outils culturels qui lui sont proposés à l'école pour mieux les internaliser. Enfin, cette possibilité d'agir "pour semblant" permet à l'enfant de prendre des risques, d'aller au-delà de ce qu'il pourrait gérer dans une situation formelle. Le jeu crée une zone de développement potentiel. Ainsi, dans le jeu, l'observateur va avoir accès à la compréhension que l'enfant a de ces outils culturels au travers de l'usage qu'il en fait dans son scénario.

Pour mieux comprendre ces phénomènes, nous avons filmé des élèves réalisant des tâches issues des moyens d'enseignements ainsi que de longs moments de jeu à la recherche de situations dans lesquelles les enfants font usage "pour semblant" d'outils culturels issus des disciplines scolaires ou dans lesquelles l'usage de ces outils favoriserait le développement du jeu. Nous avons analysé ces données en tentant de saisir la perspective des élèves sur les savoirs en jeu (Pramling Samuelsson & Pramling, 2016) et la façon dont ils en font usage. Nos analyses montrent comment, dans le jeu, la compréhension du sens des savoirs est révélée (usage et fonctions de l'écrit, création et usage de plans, construction d'un agenda...) alors que ces savoirs restent souvent cachés pour les élèves dans les situations d'apprentissage issues des moyens d'enseignement.

Bautier, E. (2006). Le rôle des pratiques enseignantes dans les difficultés scolaires des élèves, *Recherche et Formation*, (51), 105-118.

Bautier, E. & Rayou, P. (2013). La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves. *Éducation et didactique*, 7-2, 29-46.

Clerc-Georgy, A. & Martin, D. (sous presse). Changements à l'âge préscolaire : rôle du jeu et de l'imagination. In B. Schneuwly, I. Leopoldoff Martin et D. Nunes Henrique Silva, *Vygotskij, Imagination, textes choisis*. Bern : Peter Lang.

Fleer M. (2009) A Cultural-Historical Perspective on Play: Play as a Leading Activity Across Cultural Communities. In: Pramling-Samuelsson I., Fleer M. (eds) *Play and Learning in Early Childhood Settings. International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, vol 1. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8498-0_1

Laparra, M. & Margolinas, C. (2016). *Les premiers apprentissages scolaires à la loupe. Des liens entre énumération, oralité et littératie*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Pramling Samuelsson, I. & Pramling, N. (2016). Variation Theory of Learning and Developmental Pedagogy : Two Context-related Models of Learning Grounded in Phenomenography. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(3), 286-295.

Session 2:

Communication no 4

Les savoirs liés à la littératie scolaire requis dans les écoles maternelles françaises.

Quelles transformations et quelles visibilitées ?

Christophe Joigneaux (CIRCEFT-ESCOL, UPEC), France

Cette communication porte sur les aspects les plus cognitifs du curriculum " caché " de l'école maternelle (Joigneaux, Margolinas & Laparra, 2014). Afin d'en identifier les contours et les aspects les plus saillants, nous avons analysé à la fois des pratiques d'enseignants et d'élèves, les caractéristiques sémiotiques des moyens ou supports d'enseignement et d'apprentissage que ces pratiques engagent, ainsi que les transformations de ces caractéristiques telles qu'elles peuvent se dessiner quand on compare les outils pédagogiques utilisés dans les écoles maternelles depuis une centaine d'années.

Notre corpus est ainsi composé d'une pluralité de données : près de 300 heures d'observations, parfois filmées, de pratiques d'enseignants et d'élèves de 10 classes de maternelle (8 GS et 2 PS), plus de 5000 photos de moyens d'enseignements (" fiches ", " cahiers "...) utilisés dans ces classes ou présentés dans la revue professionnelle *Éducation Infantile*, sur un empan de 100 ans environ (les données les plus anciennes remontant à 1920).

Les analyses et les comparaisons systématiques des moyens d'enseignement ainsi rapprochés ainsi que les façons de faire les plus récurrentes des élèves qui réussissent ou qui, au contraire, rencontrent le plus de difficultés suggèrent que ce sont les savoirs qui relèvent de la littératie scolaire et les façons dont ils se matérialisent dans les outils pédagogiques qui semblent être devenus les plus déterminants dans les inégalités d'apprentissage (Joigneaux, 2009). C'est donc cette catégorie de savoirs et savoir-faire que nous nous proposons d'étudier, de façon transversale, sans donc limiter le champ de nos analyses à une discipline scolaire ou même à un domaine d'apprentissage donnés (le curriculum formel de l'école maternelle française étant actuellement structuré autour de cinq domaines d'apprentissage).

Ces savoirs proto- (ou hypo-)didactiques (Joshua, 2003, pp. 139-142) ont en commun d'exploiter un des principaux pouvoirs cognitifs (Goody, 2000) offerts par la semi-permanence visuelle de l'écrit : la possibilité de revenir, de re-parcourir les mêmes éléments graphiques pour mieux les mémoriser, les rapprocher, les énumérer, les catégoriser... Autrement dit, ces savoirs sont d'autant plus mobilisés par les " lectures " ou les parcours des éléments composant les espaces graphiques composant certains moyens d'enseignement et d'apprentissage, sont peu linéaires, et donc plutôt " circulantes " ou " indiciaires ", comme nous l'avons montré à propos des usages des fiches ou des albums de jeunesse (Bonnéry & Joigneaux, 2015)

Malgré leur caractère fondamental (on les retrouve dans la plupart des apprentissages à mais aussi dès l'école maternelle) et leur place croissante dans les premiers segments de la scolarité (comme le montrent les évolutions des supports écrits d'enseignement et d'apprentissage proposés dans *Education Infantile* depuis 100 ans), ces savoirs restent pas ou peu visibles (explicités) dans la mesure où la plupart des élèves, enseignants et parents que nous avons enquêtés sont très peu conscients de leur importance, même s'ils peuvent les mobiliser à l'occasion des activités proposés au sein des " ateliers (semi-) autonomes " ou lors des " rituels ".

Bonnéry S. & Joigneaux C., " Des littératies familiales inégalement rentables scolairement ",

Le Français aujourd'hui, 190-3, pp. 23-33.

Goody J., 2000/2007, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, Paris, La Dispute.

Joigneaux C., 2009, " La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle ", *Revue Française de Pédagogie*, 169, pp. 17-28.

Joigneaux C., Margolinas C. & Laparra M., 2014, " Une dimension cachée du curriculum réel de l'école maternelle : la littératie émergente ? ", Colloque *Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières ?*, (HEP de Lausanne, 13-14 septembre 2012).

<http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00738656>.

Joshua S., 2003, " Entretien avec Samuel Joshua ", *Recherche & Formation*, 44, pp. 137-147.

Communication n°5

Saisir les opportunités d'enseignement mathématiques dans un jeu initié par des élèves de 5 ans : Etude d'un exemple en Suisse romande.

Linda Amrar, HEP Vaud, Suisse

Les activités initiées par l'élève contiennent de nombreuses activités mathématiques (Seo and Ginsburg, 2004) qui peuvent devenir des opportunités d'enseignement mathématiques (van Oers, 1996). Cependant, l'identification et la saisie de ces opportunités représente un challenge. Les concepts mathématiques mobilisés par les élèves sont souvent cachés dans un jeu à la dynamique complexe, ce qui rend l'identification et la saisie de ces opportunités difficile. Parmi les activités initiées par l'élève, nous nous intéresserons plus particulièrement au jeu de faire-semblant. Le jeu de faire-semblant est un type de jeu dans lequel les enfants prennent des rôles et attribuent un sens nouveau aux objets (Vygotski, 1933/2016). Ce jeu est associé au développement de nombreuses compétences mathématiques telles que la mesure, l'énumération et l'abstraction (Hanline, Milton et Phelps, 2008). Peu d'études se sont intéressées de manière spécifique aux conditions qui favorisent l'émergence de contenus mathématiques dans ce type de jeu et aux conditions qui permettent aux enseignants de saisir ces opportunités d'enseignement mathématiques. Le but de cette recherche est de mettre en évidence les conditions spécifiques à travers lesquelles une activité mathématique initiée par l'élève peut devenir une opportunité d'enseignement mathématique. Une Lesson Study réunissant 6 enseignants préscolaires (qui mettent en place le jeu dans leur enseignement) et 2 chercheurs (dans le domaine de l'enseignement-apprentissages dans les premiers degrés de la scolarité) a été mise en place. Une Lesson Study est un dispositif de recherche-formation dans laquelle chercheurs et enseignant sont impliqués dans la résolution d'une question nécessitant l'articulation d'un double point de vue : celui de la recherche et celui du terrain. Lors de la Lesson Study, enseignants et chercheurs se réunissent pour planifier un cycle de leçons de recherche. Les leçons de recherche sont des périodes d'enseignement données par un enseignant volontaire du groupe. Lors de la leçon de recherche, le groupe observe les élèves et prend des notes sur leurs apprentissages. Ces derniers seront ensuite discutés par l'ensemble du groupe afin d'apporter des éléments de réponse aux questions de recherche qui guide la Lesson Study. Les enregistrements vidéo des leçons de recherche seront analysés grâce à la méthodologie développée par Hedegaard et Fleer (2008). L'hypothèse principale est que les enseignants mobilisent des outils spécifiques qui leur permettent d'identifier les savoirs mathématiques qui émergent du jeu des élèves et de soutenir l'acquisition de ces savoirs. La présentation inclura les premiers résultats de l'étude. Cette étude vise à contribuer à la compréhension des mécanismes à l'œuvre dans le développement de la pensée mathématique chez des enfants de niveau préscolaire

lors d'activités initiées par l'élève et stimulées par les enseignants.

Hanline, M. F., Milton, S., & Phelps, P. C. (2008). A longitudinal study exploring the relationship of representational levels of three aspects of preschool sociodramatic play and early academic skills. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(1), 19-28.

Hedegaard, M., & Fleer, M. (2008). *Studying children: A cultural-historical approach*. Berkshire: Open University Press.

Seo, K. H., & Ginsburg, H. P. (2004). What is developmentally appropriate in early childhood mathematics education? Lessons from new research. *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education*, 91-104.

van Oers, B. (1996). Are you sure? Stimulating mathematical thinking during young children's play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 4(1), 71-87.

Vygotski, L. S. (1933/2016). Play and its role in the mental development of the child.

International Research in Early Childhood Education, 7(2), 3-25.

Communication n°6

L'éducation par la nature : un terreau fertile pour le jeu de faire semblant en centre de la petite enfance

Caroline Bouchard, Université Laval, Québec (Québec), Canada

Anne-Sophie Parent, Université Laval, Québec (Québec), Canada

L'éducation par la nature, qui renvoie à la fréquentation régulière et prolongée (p. ex., 2 jours par semaine) d'un milieu naturel non aménagé (p. ex., boisé, berges), constitue un terreau fertile pour le jeu de faire semblant(1) en centre de la petite enfance (CPE).(2) Pour cause, on y retrouve une abondance de matériaux libres et polyvalents (p. ex., branches, roches) qui changent au gré des saisons, permettent des usages créatifs (p. ex., une petite branche devient un crayon, une baguette magique) et favorisent le recours à l'imagination chez l'enfant (Wojciehowski et Ernst, 2018). Ces matériaux naturels qui peuvent être transformés et utilisés à diverses fins s'avèrent propices à l'élaboration et la mise en scène de différents scénarios de jeu de faire semblant par les enfants. Qui plus est, les interactions entre pairs y sont nombreuses, autorisant par le fait même autant de rôles et de scènes joués de façon coordonnée par les enfants, dans une période de temps donné.

Le contexte de l'éducation par la nature libère aussi l'adulte de certaines tâches (p. ex., désinfection du matériel) et lui offre un autre rapport au temps (p. ex., souplesse dans l'horaire). Il/elle est alors pleinement disponible pour interagir avec les enfants, notamment pour soutenir leur jeu de faire semblant. Sachant que ce jeu de faire semblant doit être d'un niveau suffisamment mature pour engranger des gains chez les enfants (Brodova et Leong, 2012), ce qui requiert souvent la présence de l'adulte sur ce plan (Bouchard et al., 2020), on peut voir là l'importance de l'étudier dans le contexte de l'éducation par la nature. C'est d'ailleurs l'objet de la présente communication, soit de décrire le jeu de faire semblant en contexte d'éducation par la nature en CPE au Québec. À notre connaissance, peu d'études ont été menées sur la question.

L'échantillon est composé de 111 enfants âgés de 3,7 ans (É.T. = 0,42). Ces enfants sont ré-

partis dans 15 groupes issus de CPE de la région de Québec (Québec, Canada) qui exploitent l'éducation par la nature à raison de deux jours par semaine. Il se compose de 15 éducatrices titulaires d'un de ces groupes, dont l'âge moyen est de 41,3 ans (É.T. = 7,24). Elles détiennent aussi 16,9 ans d'expérience en tant qu'éducatrices en petite enfance (É.T. = 7,28).

Le jeu de faire semblant a été observé près de deux heures en milieu naturel et à l'aide du *Mature Play Observation Tool* (MPOT; Germeroth et al., 2013). Deux dimensions composent cet outil d'observation : 1) maturité du jeu de l'enfant ; 2) étayage de l'adulte. Un score de 1 à 4 permet d'en évaluer le niveau. La dimension reliée à la maturité du jeu des enfants comprend cinq items : 1) les accessoires, réels ou symboliques, utilisés dans le jeu; 2) la planification par les enfants; 3) les interactions ayant cours entre eux; 4) les rôles joués dans le cadre du scénario; et 5) la communication entre eux et relative à ces rôles. Quant à la dimension de l'étayage de l'adulte, elle se compose de trois items: 1) la gestion de l'aire de jeu de faire semblant; 2) le temps de jeu; et 3) l'intervention de l'éducatrice dans le jeu. Les propos des éducatrices à propos du jeu de faire semblant en contexte d'éducation par la nature ont aussi été recueillis dans le cadre d'un entretien.

Dans le cadre de la présente communication, des résultats tant quantitatifs que qualitatifs seront présentés. À titre indicatif, des résultats préliminaires démontrent que la dimension relative à la maturité du jeu de faire semblant de l'enfant est d'un niveau plus élevé que celle reliée à l'étayage offert par l'adulte. Les entretiens avec les éducatrices font aussi ressortir la richesse du milieu naturel pour le jeu de faire de semblant des enfants, comparativement à l'intérieur en CPE notamment. Ces résultats seront discutés dans l'optique de mieux comprendre l'apport de l'éducation par la nature dans le jeu de faire semblant en centre de la petite enfance.

(1) Au Québec, les centres de la petite enfance (CPE) font partie des services éducatifs offerts aux enfants de 4-5 ans, au même titre que les services de garde en milieu familial à but non lucratif, les garderies à but lucratif (en installation ou en milieu familial) et les maternelles 4 ans. Ils sont subventionnés par l'état et offrent des places à contribution réduite. Aussi, ils sont gérés par un conseil d'administration composé d'au moins sept membres, dont au moins les deux tiers sont des parents usagers.

(2) Le jeu de faire semblant implique que les enfants transforment des objets pour créer une situation imaginaire, jouer des rôles et appliquer un ensemble de règles qui leur sont liées (Bodrova et Leong, 2012 ; Germeroth et al., 2019).

Mots-Clés: Savoirs scolaires, savoirs implicites, apprentissages fondamentaux, école maternelle, situations éducatives

Étudier les pratiques d'évaluation d'enseignant·es de primaire à partir de concepts issus de différents champs scientifiques

Nathalie Sayac * ¹, Aline Blanchouin * ^{† 2}, Nadine Grapin * ^{‡ 3}, Eric
Mounier *

, Alexandre Ployé * ^{§ 4}, Alban Roblez * ^{¶ 5}

¹ LDAR – Université Rouen Normandie – INSPE de Normandie Rouen-Le Havre, France

² Centre de Recherche sur l'Éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD EA 3875) –
Université de Brest, Université de Rennes 2 : EA3875 – 153 av St Malo. CS 54310. 35043 RENNES
CEDEX, France

³ Laboratoire de Didactique André Revuz – Université d'Artois :

EA₄₄₃₄, Université de Rouen Normandie :

EA₄₄₃₄, Normandie Université, Université Paris – Est Créteil Val – de – Marne – Paris 12 :

EA₄₄₃₄, Université de Paris : URP₄₄₃₄, CYCergy Paris Université : EA₄₄₃₄ –

– Université Paris Diderot, bt. Sophie Germain, place Aurlie Nemours, 8^{etage}, case courrier 701875205 Paris cedex 13 Université

UFR de physique – Btiment Condorcet – 8^{etage} – 4 rue Elsa Morante 75013 Paris Université Paris Diderot –

UFR de mathématiques – Btiment Sophie Germain – 8^{etage} – Place Aurlie Nemours 75013 Paris, France

⁴ Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris 12 (UPEC UP12) – Université Paris-Est Créteil

Val-de-Marne - Paris 12 – 61 avenue du Général de Gaulle - 94010 Créteil cedex, France

⁵ Laboratoire EXPERICE – EXPERICE Axe A, université Paris 13 Sorbonne Paris Cité – Université
Sorbonne Paris Nord, France

SYMPOSIUM COURT coordonné par N. Sayac : Axe " savoirs scolaires "

Discutant : Alban ROBLETZ, doctorant au laboratoire EXPERTICE (Université Sorbonne Nord)
et délégué ADMEE-France.

**Étudier les pratiques d'évaluation d'enseignant·es de primaire à partir de concepts
issus de différents champs scientifiques**

Le symposium que nous présentons dans le cadre du colloque " l'école primaire au 21^{ème} siècle
" propose d'exposer des travaux autour des pratiques d'évaluation d'enseignant·es du primaire,

*Intervenant

[†] Auteur correspondant: aline.blanchouin@espe-bretagne.fr

[‡] Auteur correspondant: nadine.grapin@u-pec.fr

[§] Auteur correspondant: alexandre.ploye@u-pec.fr

[¶] Auteur correspondant: roblez.experice@gmail.com

principalement en mathématiques, menés dans différents champs scientifiques (didactique, sciences de l'éducation, clinique d'orientation psychanalytique). Évaluer les acquis des élèves relève, d'un point de vue institutionnel, d'une compétence spécifique du référentiel commun à tous les professeur-es (compétence 5), mais d'un point de vue scientifique, cela dépend des approches adoptées et des perspectives visées.

Parmi les nombreux travaux menés autour de l'évaluation scolaire, il faut également distinguer ceux rattachés aux évaluations externes, de ceux qui s'intéressent aux évaluations internes, celles qui se déroulent dans les classes et qui permettent d'investiguer la fameuse " black box " de Black et William (19xx). De telles évaluations sont peu étudiées (Mons, 2014), alors qu'elles sont au cœur des pratiques scolaires et qu'elles peuvent être " capables du meilleur, coupables du pire " (Hadji, 2017). Ce sont ces dernières qui font l'objet des communications de ce symposium.

McMillan qui a étudié les pratiques évaluatives de professeurs du secondaire (2001) et du primaire (2003) a ainsi montré que les professeurs du primaire sont davantage influencé-es par des facteurs externes et internes à la classe et qu'ils utilisent un " hodgepodge " de facteurs pour évaluer leurs élèves (McMillan, Myran & Workman, 2002).

Les communications de ce symposium visent à investiguer cet " hodgepodge " à travers des approches scientifiques variées convoquant des concepts spécifiques permettant de mettre en lumière certains aspects des pratiques évaluatives d'enseignant-es du primaire.

La communication de Blanchouin, Grapin et Mounier vise à étudier les pratiques d'évaluation de deux enseignantes de CP, à travers l'étude des gestes évaluatifs (Jorro, 2016) qu'elles mobilisent lors de séances de résolution de problèmes arithmétiques. Le travail réalisé dans le cadre de la recherche collaborative qu'il/elles ont menée leur ont permis d'élaborer un répertoire de gestes évaluatifs dépendant à la fois des enjeux d'apprentissages visés, mais aussi du contexte local.

La communication de Sayac cherche à investiguer la logique évaluative (Sayac, 2017) de professeur-es des écoles stagiaires à travers l'étude des jugements et de la notation qu'ils/elles ont émis sur la production spécifique d'une élève de CE1 autour d'un problème classique, mais résolu de manière inhabituelle. Les 572 jugements récoltés durant l'année 2019-2020 témoignent d'une part de la complexité de l'acte de jugement, mais aussi de la diversité des arguments convoqués pour les justifier.

La communication de Ployé s'inscrit dans une logique d'exploration de la composante inconsciente de la logique évaluative (Sayac, 2017) propre à trois professeur-es des écoles en France et en Suisse entendu-es lors d'un entretien clinique. Il s'agira de montrer que pour penser la logique évaluative il est intéressant de se pencher sur l'imaginaire singulier que les enseignant-es associent au mot " évaluation ".

Ces trois communications visent à rendre compte de la complexité des pratiques évaluatives des enseignant-es, d'où découle la difficulté de les étudier et la nécessité de convoquer différentes approches scientifiques pour tenter de mieux les comprendre. Mieux comprendre ces pratiques est un enjeu majeur pour l'école et pour la formation des professeur-es des écoles du 21ème siècle.

Mots-clé : pratiques d'évaluation, mathématiques, sujet

Bibliographie

Blanchard-Laville C. ; Chaussecourte P., Hatchuel F. ; Pechberty B. (2005). " Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation ". In

Revue Française de Pédagogie, n° 151. pp. 111-162.

Buznic-Bourgeacq, P. (2021). *Prendre en compte le sujet : enjeux épistémologiques et défis méthodologiques pour les sciences humaines*. Nîmes : Éditions Champ social.

Gattuso, L., & Bednarz, N. (2000). Représentations des futurs enseignants du secondaire à l'égard des mathématiques, de leur enseignement et de leur apprentissage à l'entrée dans la formation. *Indice Quaderno*, 9, 25-60.

Hadji, C. (2017). École : capable du meilleur, coupable du pire. *The Conversation*. <https://theconversation.com/evaluation-capable-du-meilleur-coupable-du-pire-104650>

Houdement, C. (2017) Résolution de problèmes arithmétiques à l'école. *Grand N*, 100., p. 59-78.

Jorro, A. (2016) Se former à l'activité évaluative. *Education Permanente*, 208/2016-3, 53-64.

McMillan, J. H. (2001). Secondary teachers' classroom assessment and grading practices. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 20(1), 20-32.

McMillan, J. H. (2003). Understanding and improving teachers' classroom assessment decision making: Implications for theory and practice. *Educational measurement: Issues and practice*, 22(4), 34-43.

McMillan, J. H., Myran, S., & Workman, D. (2002). Elementary teachers' classroom assessment and grading practices. *The journal of educational research*, 95(4), 203-213.

Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire : historique, difficultés, perspectives*. Presses Universitaires de France.

Mottier Lopez, L., & Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation : un acte cognitif et une pratique sociale située. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 30(3), 465-482.

Mottier Lopez, L. (2015) *Evaluations formative et certificative des apprentissages*. Bruxelles : de Boeck.

Sayac N. (2017). *Approche didactique pour l'évaluation et ses pratiques en mathématiques : enjeux d'apprentissages et de formation*. Note de synthèse pour le diplôme d'Habilitation à diriger des recherches, soutenue à l'université Paris Diderot, le 29 novembre. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01723752>

Vantourout, M., & Maury, S. (2006). Quelques résultats relatifs aux connaissances disciplinaires de professeurs stagiaires dans des situations simulées d'évaluation de productions d'élèves en mathématiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 759-782.

Yelnik C. (2005). " L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation ". In *Recherche & Formation*, n° 50. pp. 133-146.

Communication 1

Étudier les pratiques d'évaluation des enseignants de primaire à partir de leurs gestes évaluatifs : deux études de cas au CP en résolution de problèmes arithmé-

tiques

BLANCHOUIN Aline - Centre de Recherche sur l'Éducation, les apprentissages et la didactique-
Université Bretagne Occidentale

GRAPIN Nadine – Laboratoire de didactique André Revuz – Université Paris-Est-Créteil

MOUNIER Eric – Laboratoire de didactique André Revuz – Université Paris-Est-Créteil

Dans le cadre d'une recherche collaborative initiée depuis quatre ans autour de l'évaluation en classe au quotidien, nous avons souhaité étudier les pratiques d'évaluation d'enseignants de cycle 2 en mathématiques. Nous avons choisi de nous centrer sur la résolution de problèmes arithmétiques (Houdement 2017) puisque celle-ci demande des compétences de différents ordres (lire l'énoncé du problème, le comprendre, produire éventuellement un calcul, donner le résultat, etc.), constituant autant d'objets d'évaluation potentiels à considérer au cours de la même tâche. Au-delà des enjeux scientifiques liés à la documentation des pratiques évaluatives des professeurs des écoles, notre recherche vise aussi, dans le cadre de la collaboration que nous avons avec les enseignants, à participer à leur formation sur l'enseignement des mathématiques et sur l'évaluation des connaissances de leurs élèves en identifiant, à partir de la description des pratiques évaluatives, des leviers potentiels permettant de les faire évoluer.

Les différents champs de recherche dans lesquels nous évoluons respectivement (didactique des mathématiques, sciences de l'éducation et de la formation) nous ont amenés à appréhender les pratiques d'évaluation à partir du geste évaluatif, considéré comme élément descripteur de l'activité évaluative de l'enseignant (Jorro, 2016). Relativement à un objet d'évaluation, le geste évaluatif déployé par l'enseignant est défini comme un couple de deux micro-gestes situés : l'un de recueil d'informations et l'autre de rétroaction sur les connaissances, capacités ou compétences d'un ou plusieurs des élèves. Chacun de ces micro-gestes est caractérisé par le destinataire à qui il est adressé (le collectif classe, un groupe d'élève, un élève), la forme du geste (échange oral, observation silencieuse, communication non verbale, etc.) et le contenu du message (relatif à la compréhension de la tâche, au résultat, au processus, etc.).

Dans cette communication, nous nous attachons à décrire le répertoire de gestes évaluatifs déployés par deux enseignantes de CP lors d'une séance de résolution de problèmes additifs, séance conçue à partir d'un même jeu et mise en œuvre à deux moments différents de l'année. Pour chacune des deux enseignantes, nous étudions, parmi l'ensemble de leurs gestes évaluatifs, quels sont ceux qui apparaissent comme étant formatifs et pas seulement informatifs (Mottier-Lopez, 2015) et quels sont ceux qui favorisent un processus d'auto-régulation chez ses élèves.

Pour ce faire, nous cherchons à reconstituer et à comprendre l'activité de l'enseignant à partir de matériaux composites recueillis dans le cadre de la recherche collaborative : extraits de la ressource utilisée par les enseignantes décrivant la séance, fiche de préparation, vidéos des séances de classe, entretiens individuels et collectifs pré et post séance.

Pour chacune des deux enseignantes, nous montrerons que, selon les enjeux d'apprentissage qu'elle s'est fixés et la nature de l'objet d'évaluation (mathématique ou non), mais aussi selon le contexte local (moment de la séance, type de difficulté rencontrée par l'élève, pression du temps), ses micro-gestes de recueil et de rétroaction diffèrent tout en conservant une certaine régularité, notamment dans leur forme. Nous illustrerons ainsi à partir d'analyses d'extraits vidéo ce qu'induisent pour l'élève ces différents gestes en termes d'apprentissages et d'auto-régulation et montrerons, sans mener d'étude comparative, comment dans le cadre d'une recherche collaborative, les répertoires de gestes de chacune des enseignantes peuvent s'enrichir mutuellement tout

en permettant aux chercheurs que nous sommes de mieux comprendre le développement de leur activité évaluative.

Communication 2

Étudier les pratiques d'évaluation des enseignants de primaire à partir de l'étude des jugements évaluatifs émis par des PE stagiaires

SAYAC Nathalie - Laboratoire de didactique André Revuz – Université Rouen Normandie (IN-SPÉ)

Dans le cadre de la formation initiale de professeur-es des écoles (PE), nous avons souhaité introduire la notion de *jugement professionnel et didactique en évaluation* (Sayac, 2017) à partir de la production d'une élève de CE1 en résolution de problème arithmétique(1) que les PE stagiaires devaient évaluer anonymement en attribuant un nombre de points (sur 2) et en justifiant cette notation.

Interpellée par la diversité des points attribués et la variété des justifications apportées, nous avons proposé cet exercice d'évaluation à l'ensemble des PE stagiaires de notre INSPÉ (Créteil). Nous avons ainsi récolté 572 réponses (points + justifications) dont l'étude fait l'objet de la présente communication.

Le cadre didactique de l'évaluation et de ses pratiques que nous avons développé (Sayac, 2017) s'articule autour de deux axes d'analyse des pratiques d'évaluation, l'un focalisé sur les *épisodes évaluatifs* proposés aux élèves et l'autre structuré par la *logique évaluative* des professeur-es. Dans ce cadre, c'est l'ensemble des *épisodes évaluatifs* proposés par un-e professeur-e à ses élèves, en s'articulant les uns aux autres à partir d'une "logique évaluative" intégrant des dimensions personnelles, institutionnelles et professionnelles, qui constitue les pratiques d'évaluation en mathématiques d'un-e professeur-e.

L'exercice proposé aux PE stagiaire visait à présenter plus particulièrement deux des trois indicateurs qui permettent d'appréhender la logique évaluative d'un-e enseignant-e : le jugement professionnel et didactique en évaluation (JPDE) et la notation.

Le jugement professionnel et didactique en évaluation est spécifique de la discipline considérée. Il dépend des connaissances disciplinaires et didactiques du professeur-e, de ses connaissances professionnelles plus permettant d'analyser les réponses de ses élèves, de les intégrer au processus didactique et d'effectuer un retour constructif à l'élève, etc., mais aussi de facteurs individuels tels que ses croyances et représentations sur les apprentissages, sur l'évaluation, et sur ses expériences évaluatives personnelles ou professionnelles.

La notation est également un indicateur de la logique évaluative d'un-e enseignant-e. Elle est en lien avec son jugement professionnel et didactique en évaluation dans la mesure où elle résulte de ses jugements, mais aussi avec les contrats didactiques en évaluation de certains épisodes évaluatifs (notés).

L'étude des 572 réponses des PE stagiaires est en cours. Elle se réalise à plusieurs niveaux et mobilise différents outils d'analyse. Elle vise à illustrer la complexité du JPDE en s'appuyant sur le fait que :

- L'évaluation résulte d'interactions particulières au fondement d'*arrangements évaluatifs* contextualisés liés à des contraintes externes et internes que subit l'enseignant-e (ici débutant-e en

formation initiale) (Merle, 2018)

- Le *jugement évaluatif* des enseignant-es est multiréférentié comme l'ont montré Lucie Motier Lopez et Linda Allal (2008) et peut-être plus encore celui des PE débutant-es.

- Les enseignant-es débutant-es, ont tendance à sous-estimer la complexité de leur tâche et le rôle de l'élève dans l'apprentissage ou d'avoir une certaine vision mécaniste de la résolution de problèmes en mathématiques (Gattuso & Bednarz, 2000).

- Les connaissances disciplinaires des PE ont une incidence sur la qualité des jugements évaluatifs produits (Vantourout & Maury, 2006).

Afin de réaliser cette étude, nous confrontons, après avoir identifié les arguments principaux avancés par les PE stagiaires pour justifier la notation attribuée :

- La diversité des arguments avancés par rapport à un même nombre de points attribués

- La diversité des points attribués pour une même argumentation

Nous sommes également en train de transcrire toutes les réponses des 572 PE stagiaires afin de réaliser une analyse des justifications via un logiciel de traitement de texte qui nous permettra d'identifier des tendances ou des récurrences, mais aussi des groupes spécifiques à notre population.

Afin de donner idée du type de réponse apportée par un-e des 572 PE stagiaires, nous proposons l'exemple suivant :

1 point : " *Seulement la moitié des points car nous n'avons pas le calcul, mais seulement la réponse. Nous comprenons le schéma, mais le calcul demandé n'est pas présent. La réponse étant donnée, il faut rester bienveillant et donner la moitié des points car le raisonnement est quand même illustré.* "

Communication 3

Étudier les pratiques d'évaluation des enseignants de primaire à partir d'une approche clinique : quel imaginaire ?

PLOYÉ Alexandre – CIRCEFT – Université Paris-Est Créteil (INSPÉ)

Notre communication est le fruit d'un travail entamé depuis maintenant trois années dans le cadre d'une recherche partenariale RE.S.E.I.D.A(2) : un groupe de chercheurs issus de plusieurs disciplines (didactiques des mathématiques et des sciences, sciences du langage, approche clinique de l'éducation) et ayant construit des terrains de recherche à l'école élémentaire en Suisse et en France analysent les pratiques évaluatives des professeurs des écoles à partir d'études de cas, afin de comprendre notamment comment lesdites pratiques participent à la co-construction des inégalités scolaires.

Cette recherche multi-référentielle permet de d'analyser des épisodes évaluatifs en mobilisant le modèle des pratiques évaluatives développées par N. Sayac (2017).

A l'intérieur de cette modélisation, Sayac décrit le jugement professionnel et didactique en évaluation (JPDE) comme une composante de la logique évaluative de l'enseignant. Elle reconnaît

que ce JPDE est notamment construit, en plus des connaissances didactiques et mathématiques, de " facteurs personnels ", formulation qui en première intention permet d'évoquer la dimension subjective au cœur des pratiques évaluatives. Cependant, en seconde intention, il s'agit d'explorer épistémologiquement et théoriquement cette partie du modèle en la soumettant à une réflexion guidée par une clinique d'orientation psychanalytique (Blanchard-Laville *et alii*, 2005). De quelle personne parle-t-on ? S'agit-il d'un sujet didactique uniquement ou bien plutôt, en ce qui me concerne, d'un sujet plus freudien ?

Cette communication poursuit donc deux ambitions :

- Croiser trois entretiens cliniques à visée de recherche (Yelnik, 2005) conduits auprès de trois professeurs des écoles en Suisse et en France à qui il a été demandé, à partir d'une consigne simple, d'associer librement sur les thèmes de leurs pratiques d'évaluation et de notation. Cette analyse permet de montrer combien les pratiques évaluatives sont prises dans des constructions imaginaires, inconscientes, qui imprègnent les pratiques effectives des enseignants ;

- Définir à partir de ces trois cas quelle épistémologie nous pouvons construire du sujet-enseignant et quel parti nous pouvons prendre de cette définition orientée par une clinique psychanalytique dans un cadre didactique. Quels gestes méthodologiques dans l'observation des pratiques enseignantes notre réflexion peut-elle inviter à penser ?

Ainsi, de manière plus générale, cette communication s'autorise à penser quelques points de friction créatifs qui ne peuvent être évités (mais cela serait-il seulement souhaitable ?) dans le cadre d'une recherche multi-référencée qui donne à plusieurs disciplines l'objectif commun d'investiguer un même problème. Le plus profond de ces points de friction est la définition que les chercheurs peuvent donner du " sujet " qu'ils observent chacun avec leurs outils et leurs cadres.

(1) La procédure utilisée par l'élève pour résoudre un problème classique de composition d'états était non usuelle (pas d'addition formellement posée), mais néanmoins pertinente et efficace.

(2) Réseau de " Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages "

Mots-Clés: pratiques d'évaluation, mathématiques, sujet

La lecture en CP pendant le confinement : quelle visibilité pour les enjeux d'apprentissage ?

Belinda Lavieu *[†] ¹, Cendrine Waszak *[‡] ²

¹ CENTRE INTERDISCIPLINAIRE DE RECHERCHE "CULTURE, ÉDUCATION, FORMATION, TRAVAIL" (CIRCEFT-ESCOL) – Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis : EA4384 – France

² Centre interdisciplinaire de recherche, culture, éducation, formation, travail – Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis : EA4384, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris 12 : EA4384 – Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis - 2 rue de la Liberté - 93526 Saint-Denis cedex Université Paris-Est Créteil (UPEC) - Ecole Supérieure du Professorat et de l'Enseignement (ESPE) Rue Jean Macé - 94380 Bonneuil, France

Pendant la période de confinement de mars à juin 2020, la charge de l'enseignement a été en grande partie transférée aux familles, imposant aux différents membres de la communauté scolaire un nouveau partage des tâches. Traditionnellement, l'introduction de nouveaux savoirs scolaires est dévolue aux enseignants dans la classe qui prescrivent des " devoirs " supposés consolider et prolonger un apprentissage hors de la classe (Kakpo, 2015). La prolongation de la période de confinement a amené les enseignants à engager leurs élèves dans la construction de nouveaux savoirs à distance, modifiant la répartition entre ce qui est habituellement traité en classe et ce qui est externalisé (Terrail, 1997). Or on sait que l'accompagnement du travail scolaire dans les familles ne contribue pas toujours à lever les malentendus sur les enjeux des tâches à réaliser, il peut parfois même au contraire les renforcer, ces enjeux restant très souvent implicites (Bautier et Goigoux, 2004).

Nous avons choisi de focaliser notre attention sur l'enseignement de la lecture au CP pour plusieurs raisons. D'une part, la classe de CP est la première année de scolarité où les parents sont invités à encadrer les devoirs de leurs enfants, mais c'est aussi un moment où l'enfant est le plus dépendant des adultes qui l'entourent pour apprendre puisqu'il n'a pas atteint le niveau de lecture que requiert un apprentissage autonome (Lahire, 2001). La nécessité d'une collaboration entre les enseignants et les familles nous apparaissait donc cruciale à ce niveau d'enseignement. D'autre part, l'enseignement de la lecture implique un travail multicatégoriel (Goigoux, 2016, Chauveau, 2001) dont les composantes intriquées et finement articulées en classes devaient être dépliées et explicitées pour que les familles puissent prendre le relai.

Nous avons émis l'hypothèse que, dans les consignes données aux enfants et/ou aux parents, apparaîtraient les enjeux d'apprentissage souvent passés sous silence dans le dialogue école-famille.

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons conduit des entretiens avec 6 enseignants de CP entre septembre et décembre 2020, et avons pu également interroger 8 parents d'élèves de 4 de ces

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: belinda.lavieu-gwozdz@u-pec.fr

[‡]Auteur correspondant: cendrine.waszak@u-pec.fr

enseignants qui ont accompagné le travail scolaire de leurs enfants pendant le confinement. Nous disposons également de documents envoyés par les enseignants aux enfants portant spécifiquement sur la lecture (fiches sons, exercices, textes à lire, liens vers des lectures enregistrées, bandes sonores de lectures). A partir de ces données, nos analyses s'inspirent, entre autres, du travail de B. Bernstein (2007) et portent sur le contenu et le discours. Nos premières analyses permettent de repérer des stratégies et des enjeux différents selon les enseignants. Elles nous incitent aussi à vérifier l'hypothèse d'une redéfinition des enjeux par les parents différenciée socialement parlant.

Bibliographie :

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

Bernstein, B. (2007). " Discours vertical et horizontal : Essai " *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. PU Laval.

Chauveau Gérard (dir), (2001). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*, Paris : Retz.

Goigoux, R. (dir.) (2016) *Lire et écrire. Rapport de recherche*. Ifé.

Kakpo, S. (2015) *Les devoirs à la maison : mobilisation et désorientation des familles populaires*. Paris : Presses universitaires de France.

Lahire, B. (2001) La construction de l' " autonomie " à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 135. (151-161).

Terrail, J.-P. (1997) Les familles confrontées à l'école. In Jean-Pierre Terrail (dir.) *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris : La dispute.

Mots-Clés: lecture, enjeux, CP, devoirs, confinement

Écriture et étude de la langue à l'école primaire : quelles articulations ?

Claudine Garcia-Debanc * ^{1,2}, Ecaterina Bulea Bronckart * ^{† 3}, Véronique
Paolacci *

^{2,4}, Florence Mauroux *

^{2,5,6}, Véronique Marmy Cusin *

^{8,7}, Bénédicte Duvin Parmentier *

^{2,9}, Christine Venerin-Guenez *

10

¹ Cognition, Langues, Langage, Ergonomie – Ecole Pratique des Hautes Etudes, Université Paris sciences et lettres, Université Toulouse - Jean Jaurès, Centre National de la Recherche Scientifique : UMR5263 – Maison de la Recherche 5 Allée Antonio Machado 31058 Toulouse cedex 9, France

² SFR AEF INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées – Université Toulouse 2 Jean Jaurès – 56 Avenue URSS TOULOUSE FRANCE, France

³ FPSE, Université de Genève – Suisse

⁴ Cognition, Langues, Langage, Ergonomie – Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, CNRS : UMR5263 – Maison de La Recherche 5 Allées Antonio Machado 31058 TOULOUSE CEDEX 9, France

⁵ Université Toulouse - Jean Jaurès – ESPE Midi Pyrénées – France

⁶ Cognition Langues Langage Ergonomie – Université Toulouse le Mirail - Toulouse II – Université de Toulouse Jean Jaurès 5 allée Antonio Machado 31058 Toulouse Cedex 9, France

⁸ - – Suisse

⁷ Haute école pédagogique de Fribourg – Rue de Morat 36 1700 FRIBOURG, Suisse

⁹ Patrimoine, Littérature, Histoire (PLH) – Université Toulouse 2 : EA4601 – Université Toulouse - Jean Jaurès (campus Mirail) Maison de la Recherche 5, allées Antonio-Machado 31058 TOULOUSE Cedex 9, France

¹⁰ Equipe ICARE – Université de la Réunion – INSPE Réunion Bellepierre - SAINT DENIS, France

Écriture et étude de la langue à l'école primaire : quelles articulations ?

Claudine Garcia-Debanc 1, 2, *[@] , Ecaterina Bulea Bronckart 3, , [@] , Véronique Paolacci 2, 4, [@] , Florence Mauroux 2, 5, [@] , Véronique Marmy Cusin 7, [@] , Bénédicte Duvin Parmentier 2, 9, [@] , Christine Venerin-Guenez 10, [@]

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: Ecaterina.Bulea@unige.ch

Discutante : Sylvie PLANE, Paris Sorbonne Université

1 : Cognition, Langues, Langage, Ergonomie - Site web

Ecole Pratique des Hautes Etudes, Université Paris sciences et lettres, Université Toulouse - Jean Jaurès, Centre National de la Recherche Scientifique : UMR5263

Maison de la Recherche 5 Allée Antonio Machado 31058 Toulouse cedex 9 - France

2 : SFR AEF INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées - Site web

Université Toulouse 2 Jean Jaurès

56 Avenue URSS TOULOUSE FRANCE - France

3 : FPSE, Université de Genève - Suisse

4 : Cognition, Langues, Langage, Ergonomie - Site web

Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, CNRS : UMR5263

Maison de La Recherche 5 Allées Antonio Machado 31058 TOULOUSE CEDEX 9 - France

5 : Université Toulouse - Jean Jaurès

INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées - France

7 : Haute école pédagogique de Fribourg - Site web

Rue de Morat 36 1700 FRIBOURG - Suisse

9 : Patrimoine, Littérature, Histoire (PLH) - Site web

Université Toulouse 2 : EA4601

Université Toulouse - Jean Jaurès (campus Mirail) Maison de la Recherche 5, allées Antonio-Machado 31058 TOULOUSE Cedex 9 - France

10 : Equipe ICARE - Site web

Université de la Réunion

INSPE Réunion Bellepierre - SAINT DENIS - France

* : Auteur correspondant : Claudine GARCIA-DEBANC

Les directives générales des différents pays de la francophonie affirment que, outre la construction d'une représentation de la langue comme système, l'enseignement de la grammaire, de l'orthographe et du lexique est au service de la lecture et de l'écriture. Si la question de l'enseignement intégré de l'orthographe a été assez bien documentée depuis plusieurs années (Brissaud & Fayol, 2018), la problématique du réemploi lexical est plus récente (Sardier & Roubaud, 2020) et les travaux sont encore peu nombreux pour l'enseignement grammati-

cal (Boivin, Pinsonneault, & Côté, 2014). Les activités de production écrite sont en effet très souvent présentées comme un réinvestissement de connaissances construites préalablement par l'observation de corpus ou des exercices d'entraînement. Or, les constats qui peuvent être faits sur les écarts entre les réussites et les difficultés des élèves en situation d'exercice grammatical et en situation complexe de production écrite mettent en évidence les différences entre connaissances déclaratives et connaissances procédurales et interrogent les modalités d'un enseignement explicite de la grammaire et du lexique (Nadeau & Fisher, 2011).

Le symposium se propose d'interroger les articulations entre production écrite et étude de la langue en décrivant différents dispositifs qui accordent une place importante d'une part, à des activités de production écrite de natures diverses, d'autre part, à un enseignement explicite de certains faits de langue, respectivement le complément du nom, les temps verbaux, l'utilisation des marques de ponctuation, le vocabulaire des émotions et des états mentaux ou les marques de cohésion textuelle. Chacune des contributions décrira les activités d'étude de la langue mises en place, s'interrogera sur la nature des consignes d'écriture proposées aux élèves à différents moments des séquences d'enseignement et analysera les effets de tels dispositifs sur l'emploi des éléments linguistiques travaillés dans les productions écrites d'élèves de milieu et fin d'école primaire.

La discussion permettra de dégager la part relative d'apprentissages implicites et d'apprentissages explicites, de questionner l'agencement et l'organisation temporelle des activités proposées, de mettre en évidence l'intérêt et les limites de chacun des dispositifs présentés et d'apprécier les progrès réalisés par les élèves.

Ce symposium réunit des chercheuses appartenant à trois équipes de recherche, de deux pays différents, et rend compte d'activités d'enseignement réalisées dans des contextes linguistiques et culturels diversifiés.

Références

- Boivin, M.-C., Pinsonneault, R. & Côté, L. (2014). *Un modèle didactique d'articulation de la grammaire et de l'écriture pour favoriser le transfert de connaissances grammaticales en situation de production écrite chez les élèves du secondaire*. Rapport de recherche : FRQSC.
- Brissaud, C. & Fayol, M. (2018). *Etude de la langue et production d'écrits*. Rapport scientifique, conférence de consensus " Ecrire et rédiger, comment accompagner les élèves dans leurs apprentissages ? " CNESEO (65 pages).
- Nadeau, M. & Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement ? Quelles conséquences ? *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, vol. 4, 1-31.
- Sardier A. & Roubaud M.-N. (coord) (2020). Construire la compétence lexicale : quelles avancées vers le réemploi aujourd'hui ?, *Repères 61*.

Session 1

Communication 1

Le rôle des tâches d'écriture dans l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire : le cas des valeurs des temps verbaux du passé

Mots clés : *grammaire, écriture, articulation grammaire/texte, tâche, valeur des temps verbaux.*

L'objectif de cette contribution est d'analyser le rôle des tâches d'écriture dans le cadre de séquences d'enseignement de la grammaire, à partir d'un objet circonscrit, les valeurs de temps verbaux du passé.

Ancrée dans une réflexion plus large sur l'articulation entre grammaire et textualité dans l'enseignement du français, l'analyse proposée ici part du constat selon lequel le rapport entre grammaire et écriture tend à être conçu à sens unique, des apprentissages grammaticaux vers l'activité scripturale. Eu égard aux apprentissages relevant de l'étude de la langue, un tel schéma place l'écriture dans une " position terminale " (Masseron, 1989 ; Elalouf, 2018) lui conférant le statut de visée de ces apprentissages, en même temps qu'il réserve à la grammaire un statut instrumental, d'outil au service de l'expression écrite (Bronckart, 2004 ; Nadeau & Fisher, 2006).

La perspective adoptée ici ne remet pas en question le rôle fondamental du réinvestissement des connaissances grammaticales en situation d'écriture, mais se propose d'inverser les termes du schéma évoqué pour interroger les fonctions des tâches scripturales dans l'acquisition et la consolidation des concepts grammaticaux, et ce spécifiquement dans le cadre de séquences d'enseignement de la grammaire. L'écriture peut-elle être un instrument, au sens vygotkien, de (et pour le) travail grammatical ? Permet-elle de transformer la grammaire en " objet de pensée " (Olson, 2006), non seulement pour mieux rédiger ou réviser, mais pour mieux comprendre le système de la langue ?

Le corpus analysé est composé de séquences d'enseignement de la valeur des temps du passé (passé simple, passé composé, imparfait, plus-que-parfait), conduites en Suisse romande dans des classes de 7e et 8e primaire (élèves de 10-11 ans). Nous examinerons trois types de tâches mobilisant l'écriture :

- tâches de complétion d'une structure, où l'écriture est contrainte, limitée et demande la mobilisation ciblée d'une connaissance grammaticale en cours d'acquisition ou de conceptualisation ;
- tâches de production d'un bref texte, où l'écriture est aussi orientée par le dispositif, demandant la mobilisation de la notion visée, mais elle est plus longue et plus libre ;
- tâches d'écriture métagrammaticale, mobilisant la justification ou l'explication.

Une première analyse porte sur l'ingénierie des séquences selon les critères suivants : logique d'agencement des tâches, unités (phrases, textes, etc.), supports, visées, hypothèses interprétatives sur les apprentissages que les tâches permettent. Un deuxième type d'analyse porte sur un corpus de productions d'élèves issues de ces séquences et confronte les visées du dispositif aux traces d'apprentissages inférables de ces productions.

Au niveau théorique, notre approche s'adosse à une conception dynamique non hiérarchique des finalités de l'enseignement du français, qui envisage les composantes de la discipline en interaction. C'est ainsi le va-et-vient entre écriture et construction d'une représentation systémique

de la langue qui se trouvera documenté et discuté, à l'heure où plusieurs programmes et prescriptions mettent en avant l'articulation entre sous-disciplines du français, mais sans pour autant que les manuels en fournissent véritablement les moyens.

Références

Bronckart, J.-P. (2004). *Didactique de la grammaire*. Genève : DIP.

Elalouf, M.-L. (2018). Les relations entre production d'écrits et enseignement de la langue dans les manuels de cycle 3 issus des programmes 2015. In : Cnesco, *Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages*. Enjeux et état des lieux, p. 39-72. <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>

Masseron, C. (1989). La correction de rédaction. *Pratiques* 29, 47-68.

Nadeau, M. & Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaétan Morin.

Olson, D. (2006). Littératie, scolarisation et cognition. Quelques implications de l'anthropologie de Jack Goody. *Pratiques* 131/132, 83-94.

Communication 2

Véronique PAOLACCI, CLLE, Université de Toulouse, CNRS, Toulouse France & SFR AEF, UT2J, veronique.paolacci@univ-tlse2.fr

L'enseignement explicite de la ponctuation au service de l'écriture/réécriture à l'école élémentaire et au collège français

Mots-clés : *didactique de l'écriture et de la réécriture, segmentation du texte en phrases, didactique de la ponctuation*

Les programmes français du cycle 3 (MEN, 2020 : 15) développent les propos suivants qui invitent les enseignants à penser méthodiquement les modalités d'enseignement de l'écriture/réécriture :

" Au cycle 3, les élèves s'engagent davantage dans la pratique d'écriture, portent davantage attention aux caractéristiques et aux visées du texte attendu. Les situations de réécriture et de révision menées en classe prennent toute leur place dans les activités proposées. La réécriture peut se concevoir comme un retour sur son propre texte, avec des indications du professeur ou avec l'aide des pairs, mais peut aussi prendre la forme de nouvelles consignes, en lien avec l'apport des textes lus. "

Or les enseignants sont souvent démunis face aux besoins des élèves dont témoignent les textes recueillis en classe et en particulier face aux activités de réécriture à mettre en place.

Comment aider les élèves à écrire et réécrire (CNESCO, 2018) ? Comment favoriser la prise en compte du récepteur de l'écrit produit ? Comment développer la compétence de segmentation en phrases chez les apprenants ? Ces questions ont été la base de réflexion d'une recherche collaborative menée avec des professeurs d'école maîtres-formateurs et des professeurs de collège au sein de l'INSPE de Toulouse Occitanie Pyrénées. Sur trois années (de 2019 à 2021), ont été mises en œuvre plusieurs ingénieries dans trois classes de Cours Moyen (CM1 et CM2) et plusieurs classes de collège dont trois classes de sixième. Celles-ci ont mis au cœur de séquences

didactiques l'enseignement explicite de la ponctuation au service de l'écrit (David & Vaudrey-Luigi, 2014). Une séquence liminaire sur les signes de ponctuation et leurs emplois a été complétée par des rituels de langue (Garcia-Debanc et al., 2008) portant sur la ponctuation en réception et en production : une série d'items à ponctuer a été travaillée par les élèves qui devaient justifier leur choix de signes de ponctuation, ce qui valorisait les échanges métalinguistiques. Ce travail filé sur une douzaine de semaines a été l'antichambre de séquences d'écriture-réécriture.

Notre communication sera basée sur l'exploitation de l'album sans texte *Loup noir* de Guillopé (Les albums Casterman, 2004) menée par les classes de cycle 3 de notre recherche. Les données collectées sont constituées par le corpus des textes recueillis dans leurs différentes versions à partir de la technique du " grand brouillon " (Le Goff, 2011). Notre analyse, plutôt qualitative, permettra d'approcher les effets à court et moyen terme des pratiques enseignantes, notamment les effets du rituel de langue et des relectures entre pairs favorisées par la circulation des textes dans les classes. Les écrits collectés et analysés pourraient ainsi participer à une cartographie des compétences rédactionnelles d'élèves de cycle 3 au regard de laquelle des lieux d'interventions didactiques seront proposés. Un travail similaire sur la situation d'écriture et de réécriture sur le même album ayant été proposé à des étudiants futurs professeurs des écoles de MASTER MEEF deuxième année permettra de conclure sur des perspectives en termes de formation des enseignants.

Références

CNESCO (2018). Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. <https://www.cnesco.fr/ecrire-et-rediger>

David, J. & Vaudrey-Luigi, S. (éds) (2014). Enseigner la ponctuation. *Le français aujourd'hui*, 187.

Garcia-Debanc, C. & Trouillet, A. (2008). *50 activités ritualisées pour l'étude de la langue française du cycle 3 au collège*. Sceren.

Le Goff, F. (2011). La question du support dans les apprentissages. Le cas du " grand brouillon ". *Recherches*, 55, 65-87.

MEN (2020). *Programmes scolaires*. Repéré à :

Mots-Clés: écriture, étude de la langue, grammaire, ponctuation, réemploi lexical

Les marqueurs discursifs dans les gestes langagiers de l'enseignant

Malika Kaheraoui * ¹, Stéphanie Volteau * † ¹

¹ Formes et représentations en linguistique, littérature et dans les arts de l'image et de la scène – Université de Poitiers : EA3816 – Maison des Sciences de l'Homme et de la Société - Université de Poitiers - Bâtiment A5 - 5 Rue Théodore Lefebvre - TSA 2110386073 POITIERS CEDEX 9, France

Les interactions langagières en classe ne sont pas toujours gage d'apprentissage et d'appropriation des savoirs par les élèves. Plusieurs facteurs agissent de manière interactive tant du point de vue des élèves, des discours de l'enseignant que des mises en œuvre en aval et au cours de l'activité. Dans cette communication, nous souhaitons nous focaliser sur le discours de l'enseignant en nous inscrivant dans la lignée des travaux sur les gestes professionnels (Bucheton & Dezutter, 2008 ; Bucheton, 2019) et les gestes langagiers didactiques (Coulange, Jaubert, Lhoste, 2018) qui pointent plus précisément les gestes de l'enseignant qui " visent à rendre présents les savoirs et à les déplier, à justifier leurs raisons, les procédures et les énoncés à mettre en œuvre. " (Champagne-Vergez, Jaubert & Rebière, 2020 : 94). Ces gestes concrétisent en effet une manière de dire qui montre l'engagement dans le jeu du savoir en jeu.

Si la didactique du français accorde une place de plus en plus importante aux corpus oraux pour analyser les interactions orales dans différents domaines disciplinaires, le bilan retracé par Nonnon en 2016 sur l'enseignement de l'oral évoque une " dilution du linguistique " tant la prise en compte d'objectifs et d'indicateurs multiples a décentré la recherche d'objectifs spécifiquement langagiers. Cette remarque vaut, nous semble-t-il, autant pour le développement linguistique des élèves d'âges scolaires différents, comme le suggère Nonnon, que pour le discours des enseignants eux-mêmes.

Nous pensons qu'il y a des dynamiques fines liées aux interactions, qui peuvent se manifester par l'emploi d'indicateurs linguistiques, que ce soient des mots ou des phrases, qui d'une certaine manière peuvent aider à comprendre de quelle manière l'enseignant mène sa barque à un niveau très fin du discours (Robert, 2006). L'observation et la catégorisation des interventions des enseignants et leurs fonctions dans la gestion du dialogue didactique enseignant/élèves soulèvent plusieurs questions méthodologiques relatives non seulement à des problématiques récurrentes pour l'analyse de l'oral (Plane & Garcia-Debanc, 2007 ; Dugua et Kanaan-Caillo, 2021), mais aussi celles qui concernent plus spécifiquement le repérage et la délimitation de phénomènes langagiers.

Dans cette perspective et sur la base d'un corpus filmique d'une trentaine de séances menées dans trois disciplines scolaires (maths, français, sciences) de cycle trois de l'école primaire, nous proposons de croiser l'analyse de deux gestes langagiers de l'enseignant qui favorisent

*Intervenant

†Auteur correspondant: stephanie.volteau@univ-poitiers.fr

la co-construction des savoirs : le geste d'institutionnalisation par lequel nous stipulons que l'enseignant pointe et souligne des significations qui émergent dans les interactions langagières de la classe nécessaires pour l'élaboration de savoirs scolaires. Dans le matériau verbal constitué par le geste de reformulation, les significations partagées participent également de la construction de ces savoirs en les explicitant, en les exemplifiant, voire en les définissant.

La description de ces gestes nous conduit à nous interroger sur le repérage d'indicateurs langagiers spécifiques en abordant la question de leur délimitation dans le corpus, mais aussi de marqueurs de discours à un niveau plus fin qui peuvent assurer la structuration pragmatique de l'interaction et ponctuer l'avancée vers la co-construction avec les élèves du savoir visé.

Nous partons ainsi de l'hypothèse que la prise en compte d'indicateurs linguistiques visibles dans le discours de l'enseignant est susceptible de nous conduire vers une appréhension des gestes langagiers étudiés ici comme des gestes didactiques.

Références bibliographiques

Bucheton, D & Dezutter, O. (dir.) (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De boeck.

Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*, ESF Sciences humaines.

Coulange, L. Jaubert, M. & Lhoste, Y. (2018). " Les gestes professionnels langagiers didactiques dans différentes disciplines : fondements théoriques et méthodologiques - études de cas en mathématiques et en français ", eJRIEPS (En ligne), Numéro spécial 1, <http://journals.openedition.org/ejrieps/316>

Champagne-Vergez, M. Rebière, M. & Jaubert, M. (2020). " Enseigner-apprendre l'orthographe, des interactions langagières pour articuler gestes professionnels et gestes d'étude ", *Recherches en éducation*, 40, (En ligne), <http://journals.openedition.org/ree/412>

Dugua, C. et Kanaan-Caillol, L. (2021), " Introduction ", *Corpus*, 22, (En ligne), <http://journals.openedition.org>

Nonnon, E. (2016). " 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral : la didactique face à ses questions ", *Pratiques*, 169-170 (En ligne), <http://journals.openedition.org/pratiques/3115>.

Plane, S. & Garcia-Debanc, C. (2007). " L'oral : un objet qui se dérobe à l'analyse. Difficultés méthodologiques pour l'étude de l'oral dans les recherches en didactique du français langue première " *La Lettre de l'AIRDF*, n°40 ; doi : <https://doi.org/10.3406/airdf.2007.1732>

Robert, A. (2006), " Une méthodologie pour décrire des déroulements de séances de classe à partir de vidéo dans des déroulements de séances de classe à partir de vidéo dans des recherches sur les pratiques d'enseignants de mathématiques au collège et au lycée ", in M-J. Perrin Glorian & Y. Reuter (éds), *Les méthodes de recherche en didactiques*, Septentrion, pp.191-202.

Mots-Clés: geste langagier, savoir, pluridisciplinaire, marqueurs discursifs, reformulation, institutionnalisation

Enseigner la géographie à l'école primaire

Alain Pache * ¹, Sylvie Joublot Ferré * ^{† 2}, Bertrand Gremaud * ^{‡ 3}, Justine Letouzey-Pasquier * ^{§ 4}, Alexandre Mauron * ^{¶ 4}, Béatrice Rogéré Pignolet * ^{|| 5}, Anne-Sophie Gavin * ^{** 6}, Samuel Fierz * ^{†† 7}, Philippe Jenni * ^{‡‡ 8}, Julien Bachmann * ⁹, Philippe Charpentier * ¹⁰, Georgeta Stoica * ¹¹, Suzy Blondin *

¹ Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud) – Suisse

² Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud) – Av. de Cour 33 1014 Lausanne, Suisse

³ Haute école pédagogique Fribourg – Suisse

⁴ Haute école pédagogique Fribourg – Suisse

⁵ Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud) – Av. de Cour 33 1014 Lausanne, Suisse

⁶ HEP-Vaud – Suisse

⁷ Haute Ecole Pédagogique du Valais – Suisse

⁸ Université de Genève – Suisse

⁹ Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud) – Av. de Cour 33 1014 Lausanne, Suisse

¹⁰ Laboratoire ICARE/ CUFR Mayotte – Université de la Réunion – France

¹¹ Centre de Formation et de Recherche de Mayotte – Université de la Réunion – Dombeni, Mayotte, France

Responsable et discutant: Alain Pache

Les premières recherches en didactique de la géographie remontent à la fin des années 1980. Il s'agissait à cette époque de caractériser les pratiques propres au CM2 et à la 6ème ainsi que le rapport aux savoirs des élèves (Audigier, 1987). Quelques années plus tard, en 1995, un numéro spécial de la revue *Spirale* portait précisément sur les savoirs scolaires. Dans le chapitre consacré à l'histoire et à la géographie, Audigier (1995) développe le modèle de la discipline scolaire basé sur l'idée d'autonomie de la culture et des savoirs scolaires. Toutefois, il laisse déjà entendre que ce modèle évolue vers une " logique instrumentale et le rejet du sens des savoirs scolaires dans la sphère individuelle " (p. 61). Cette réflexion a par la suite trouvé son aboutissement dans les nombreux travaux portant sur les recompositions disciplinaires et sur les *Educations à...* (Vergnolle Mainar, 2009 ; Audigier, Fink, Freudiger & Haerberli, 2001 ; Sgard, Audigier & Tutiaux-Guillon, 2013).

*Intervenant

[†] Auteur correspondant: sylvie.joublot-ferre@hepl.ch

[‡] Auteur correspondant: gremaudber@edufr.ch

[§] Auteur correspondant: justine.letouzey@edufr.ch

[¶] Auteur correspondant: alexandre.mauron@edufr.ch

^{||} Auteur correspondant: beatrice.rogere-pignolet@help.ch

^{**} Auteur correspondant: anne-sophie.gavin@hepl.ch

^{††} Auteur correspondant: samuel.fierz@hepvs.ch

^{‡‡} Auteur correspondant: philippe.jenni@unige.ch

Auteur correspondant: julien.bachmann@help.ch

Auteur correspondant: philippe.charpentier@univ-mayotte.fr

Auteur correspondant: georgeta.stoica@univ-mayotte.fr

Dans le même temps, d'autres recherches portent sur la professionnalité des enseignant.e.s de géographie, en particulier à l'école élémentaire. Ces travaux mettent en évidence les limites de la polyvalence (Philippot, 2008), la préparation des séances de classe (Charpentier, 2014) ou encore l'activité didactique de l'enseignant.e (Glaudel, 2016). Les cadres mobilisés dans ces recherches sont souvent issus de l'ergonomie du travail ou de l'analyse de l'activité.

Un autre courant de recherche a investi les représentations spatiales des élèves (André, 1998 ; Masson, 1995, Leroux et Verheve, 2012) voire les pratiques elles-mêmes (Audigier, 1995 ; Sgard et Hoyaux, 2006). Cependant, l'articulation entre l'expérience des lieux par les élèves, et les constructions scientifiques a semblé impossible et n'a pas fait l'objet de propositions didactiques. Aussi ces démarches n'ont eu que peu d'effet, elles ne se sont pas véritablement imposées dans les références scolaires. La prise en compte de l'élève comme un acteur spatial est ainsi aujourd'hui une idée neuve. Avec l'affirmation des spatialités (Lussault, 2007 et 2009) et à la faveur de la géographie de l'habiter, des directions renouvelées orientent désormais depuis une décennie certaines recherches, en s'intéressant à la géographie des enfants eux-mêmes (Monnard, 2017 ; Ott, 2017) à leur rapport à l'espace (Joublot Ferré, 2020), et en explorant la production des savoirs en classe (Baudinault, 2017). Dès lors, il s'agit précisément de poursuivre la réflexion autour de la prise en compte des spatialités individuelles pour l'enseignement de la géographie et son renouvellement.

D'autres recherches encore tendent à mettre en évidence la plus-value du numérique, que ce soit à l'aide de la géomatique (Genevois, 2008), de la télédétection (Reuschenbach, 2007) ou d'une plateforme collaborative (Cacheiro, 2017 ; Bachmann, sous presse).

Il s'agit, dans ce symposium, de dresser un état de situation des recherches en cours et de montrer en quoi elles tentent de répondre aux demandes sociales et aux enjeux actuels.

Bibliographie :

André, Y. (1998). *Enseigner les représentations spatiales*. Paris: Anthropos.

Audigier, F. (1987). Histoire et géographie. In J. Colomb (Ed.), *Les enseignements en CM2 et en 6ème. Ruptures et continuités*(pp. 45-111). INRP.

Audigier, F. (1995). *Construction de l'espace géographique*. Paris: Institut national de recherche pédagogique.

Audigier, F. (1995). Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Spirale – Revue de Recherches en Éducation* (15), 61-89.

Audigier, F., Fink, N., Freudiger, N., & Haerberli, P. (Eds.). (2011). *L'éducation en vue du développement durable: sciences sociales et élèves en débats*. Université de Genève.

Audigier, F., Sgard, A., & Tutiaux-Guillon, N. (Eds.). (2015). *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation. Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?* De Boeck.

Bachmann, J. (sous presse). Cartographie 2.0 et géographie scolaire : une démarche théorique et méthodologique d'évaluation de l'apprentissage. *Géo-Regards*, 13.

Baudinault, A. (2017). *Géo-graphies en mouvements. Pour une Ethnographie des savoirs géographiques à l'école élémentaire*. Lyon: Université Lumière Lyon II, Thèse de doctorat de géo-

graphie sous la direction du Professeur Isabelle Lefort.

Cacheiro, J. (2017). *La pensée prospective à travers les outils numériques dans l'apprentissage de la géographie au primaire*. Projet de thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Genève.

Charpentier, Ph. (2014). *L'activité de préparation des séances de classe par les maîtres polyvalents du cycle 3 de l'école primaire. L'exemple de la géographie*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Reims.

Genevois, S. (2008). *Quand la géomatique rentre en classe. Usages cartographiques et nouvelle éducation géographique dans l'enseignement secondaire*. Thèse de doctorat, Université de Saint-Etienne.

Glaudiel, A. (2016). *L'activité didactique des enseignants de l'école primaire : étude de cas en géographie*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Reims.

Joublot Ferré, S. (2020). *La traversée des espaces adolescents. De l'habiter et de l'expérience du monde. Un projet pour l'enseignement de la géographie*. Lyon, École Normale Supérieure de Lyon, Thèse de doctorat en géographie culturelle, sous la direction du Professeurs Michel Lussault et co-direction du Professeur Philippe Hertig.

Leroux, X., & Verherve, M. (2012). Sur la frontière, quelles représentations des enfants? Enquête dans le Nord de la France. *EchoGéo*, (20). <https://doi.org/10.4000/echogeo.13057>

Lussault, M. (2007). *L'homme spatial: La construction sociale de l'espace humain*. Paris: Éditions du Seuil.

Lussault, M. (2009). *De la lutte des classes à la lutte des places*. Paris: Grasset.

Masson, M. (1995). *L'enfant et la montagne: Savoirs géographiques et représentations spatiales sur la montagne*. Paris: Anthropos: Diffusion, Economica.

Monnard, M. (2017). *Lutte des places dans la société des pairs: Une ethnographie scolaire dans trois cycles d'orientation genevois*. Genève: Faculté des sciences de la société de l'Université de Genève, Thèse de géographie sous la direction du professeur Anne Sgard.

Ott, A.-C. (2017). Des échelles pensées pour les enfants aux représentations spatiales produites par les enfants: Enjeux politiques des imaginaires géographiques enfantins. *Belgeo. Revue belge de géographie*, (2-3). <https://doi.org/10.4000/belgeo.19149>

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

Sgard, A., & Hoyaux, A.-F. (2006). L'élève et son lycée: De l'espace scolaire aux constructions des territoires lycéens. *L'Information géographique*, 70(3), 87. <https://doi.org/10.3917/lig.703.0087>

Vergnolle Mainar, C. (2009). De l'environnement au développement durable : implications pour la géographie scolaire française, son territoire, ses frontières. In F. Grumiaux & P. Matagne (Eds.), *Le développement durable sous le regard des sciences et de l'histoire* (Vol. 1 Education et formation, pp. 37-48). L'Harmattan.

Communication n°1

Sylvie Joublot Ferré, Sylvie.joublot-ferre@hepl.ch

La question de la construction des savoirs géographiques : la plus-value de l'enquête et de l'expérience spatiale directe à l'école primaire

Cette communication propose de mettre en lumière la plus-value de l'enquête sur le terrain et celle de l'expérience spatiale directe, pour la co-construction des savoirs avec de jeunes élèves. Il s'agit d'abord de contextualiser cette recherche en rappelant d'une part les prescriptions curriculaires actuelles pour le cycle 1 en géographie dans le cadre du Plan d'Études romand, et d'autre part le contexte de la formation initiale d'enseignants du primaire dans le canton de Vaud. Enfin nous questionnons la construction des savoirs sur le terrain, du point de vue des élèves.

Le contexte, les objectifs et le rôle de l'enquête sur le terrain sont rapidement rappelés. La démarche d'enquête en sciences humaines et sociales est prescrite par les plans d'études romands de l'école obligatoire, le cadre réglementaire est ainsi incitatif. Cependant, l'enquête n'est pas toujours envisagée *extra muros*, même si cette pratique du terrain a toujours été au cœur de la discipline géographique (Calbérac, 2010), son déploiement en milieu scolaire reste plus confidentiel car peu maîtrisé, et assez éloigné de la culture scolaire (Chervel, 1998).

Dès lors, *apprendre le terrain* avec un public principalement généraliste et non spécialiste se présente comme un défi, d'autant plus que volume horaire accordé à la didactique de la géographie en filière primaire, est plutôt restreint, or la transmission de cette pratique nécessite du temps. Toutefois, cet objectif est privilégié pour trois raisons : d'une part cela permet d'intégrer directement les étudiants à la conception, à la formalisation et au cadrage d'un mode de production du savoir à transposer auprès des élèves, d'autre part cela rejoint mes propres thèmes de recherches autour de l'expérience spatiale ordinaire comme moyen d'accès à la compréhension de l'espace habité, enfin cela constitue un élément clé pour une éducation repensée au prisme de l'anthropocène (Pierron, 2019).

Dans cette communication, il s'agit en particulier de mettre l'accent sur la prise de données, le traitement de celles-ci et leur restitution sous un format narratif spécifique. Parmi les différentes étapes du terrain, le traitement des traces et leur mise en perspective sont particulièrement exigeants et délicats. Si certains exemples sont déjà présentés dans la littérature : dossiers (Zrinscak, 2010), exposition photographique (Chevrel et al., 2015), atlas (Vergnaud et Le Gall, 2017), cependant leur évaluation du point de vue des apprentissages est moins courante. Or à l'échelle de la formation professionnelle des futurs enseignants, cet aspect est particulièrement sensible. Cette étape mérite donc amplement un retour réflexif. Du côté des élèves comment objectiver l'expérience spatiale sur le terrain ? Quelles sont les acquis en termes de savoirs, d'aptitudes et de compétences ? Les méthodologies de l'enquête et de l'écriture sont formalisées et traduites en termes d'apprentissages.

En effet, la question du passage de l'expérimentation à l'analyse est fondamentale, elle compte la contextualisation et l'interprétation. De l'espace concret des pratiques, ainsi activé sur le terrain, il est indispensable de passer à l'espace raconté, déchiffré et interprété, en somme à l'espace des valeurs et des significations qui l'orientent et le renouvellent, par l'intermédiaire de la narration.

Calbérac, Y. (2010). *Terrains de géographes, géographes de terrain. Communauté et imaginaire disciplinaires au miroir des pratiques de terrain des géographes français du XXe siècle*. Lyon : Université Lumière Lyon II, Thèse de doctorat de géographie sous la direction du professeur Isabelle Lefort.

Chervel A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin.

Chevrel, A., Rabaté, A., Huon, B., Cicciu, C., Regnauld, H., Davis, J., Riet, M., et Berchery, M., (2015). Paysages à Ouessant : une île en partage. *EspacesTemps.net* (En ligne), Livres, 2015 | URL : <https://www.espacestemp.net/articles/paysages-a-ouessant/>

Pierron, J.-P. (2019). L'Anthropocène : un cadre interprétatif pour le geste d'éduquer ? (pp. 75-87). In Wallenhorst, N. et Pierron, J.-P. *Éduquer en Anthropocène*. Lormont: Le Bord de l'Eau

Vergnaud, C., & Le Gall, J. (2017). Le stage de terrain: Que transmet-on en tant qu'enseignant chercheur?: Regards croisés enseignants et étudiants. *Carnets de géographes*, (10). <https://doi.org/10.4000/cdg.>

Zrinscak, G. (2010). Enseigner le terrain en géographie. *L'Information géographique*, 74(1), 40. <https://doi.org/10.3917/lig.741.0040>

Communication n° 2

L'enseignement de la géographie et de l'histoire au cycle 1 : Quelles finalités ? Quels concepts disciplinaires ? Quelles démarches ? Quels outils ?

Bertrand GREMAUD, Professeur HEP en didactique des sciences, Haute école pédagogique Fribourg, Suisse, UR EADS, bertrand.gremaud@edufr.ch

Justine LETOUZEY-PASQUIER, Professeur HEP en didactique des sciences, Haute école pédagogique Fribourg, Suisse, UR EADS, justine.letouzey@edufr.ch

Alexandre MAURON, Chargé de cours à la HEP en didactique des sciences, Haute école pédagogique Fribourg, Suisse, UR EADS, alexandre.mauron@edufr.ch

Suzy BLONDIN, Collaboratrice scientifique, unité de recherche EADS (Enseignement et apprentissage des disciplines scientifiques) à la Haute école pédagogique de Fribourg en Suisse.

Les disciplines dans le domaine des sciences humaines et sociales que sont la géographie et l'histoire ont été, pendant plus d'un siècle, abordées en classe de manière transmissive au travers de leurs contenus dans le but de développer une pensée unifiée de la société (Audigier, 2005 ; Doussot, 2015). L'enseignement de ces disciplines visaient une socialisation démocratique des individus plus qu'à une formation de l'esprit critique. D'un côté la discipline histoire s'est longtemps contentée de développer le récit collectif visant une mémoire commune pour l'histoire et de l'autre, la géographie scolaire a privilégié une approche descriptive de l'espace habité, du territoire et du monde en général (Hertig, 2015). Pourtant, sans avoir le monopole de la construction des identités individuelles et collectives ainsi que la socialisation dans l'espace scolaire, l'histoire et la géographie sont au premier rang de ces processus de construction d'un espace partagé.

Aujourd'hui, l'histoire et la géographie scolaires ont la mission explicite de transmettre aux générations futures une conception partagée du territoire, de la mémoire collective, du pouvoir dans une perspective critique (Audigier, 1995). Ainsi, les finalités du domaine des SHS dans le PER reprennent les catégories définies par Audigier (1995) : finalités civiques et patrimoniales,

intellectuelles et critiques, pratiques. L'enseignement de la géographie et de l'histoire scolaire a pour mission de former des citoyens éclairés (Doussot, 2015).

La démarche d'enquête en SHS mise en évidence dans les curricula de formation comme démarche didactique pose aussi de multiples problèmes aux enseignants généralistes du cycle 1 spécialement lors de la phase de problématisation et de la phase de conceptualisation (Roy & Gremaud, 2017).

A la suite d'une panoplie d'injonctions curriculaires, de directives officielles et de bonnes pratiques liés à l'évolution des finalités SHS du curriculum de formation de l'école obligatoire, comment les enseignantes du cycle 1 conçoivent-elles, mettent-elles en œuvre et analysent-elles une séquence d'enseignement en géographie et en histoire, disciplines scolaires nouvelles pour leur cycle depuis l'introduction du PER ?

- Quelles finalités visent-ils ?

- Quels sont les concepts disciplinaires travaillés en géographie et histoire ?

- Quelles places les enseignants accordent-ils aux démarches ? Quelles sont leurs représentations de ces démarches ?

- Quels outils utilisent-ils ?

Dans le cadre de cette recherche, nous posons comme hypothèse première que la co-construction d'un espace interprétatif partagé (Ligozat & Marlot, 2016) autour de la démarche d'enquête en SHS dans le cadre d'une communauté de pratiques interdisciplinaires permettrait aux formateurs et chercheurs de mieux cerner et activer les leviers d'une professionnalisation des enseignants dans le domaine de l'enseignement des SHS tout en permettant à ceux-ci de s'engager dans la mise en œuvre en classe d'une démarche d'enquête interdisciplinaires à partir de ressources locales.

Audigier, F. (1995). Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Spirale, Revue de recherches en éducation*, 15, 61-89.

Audigier, F. (2005). Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire. In O. Maulini & C. Montandon (Éds.), *Les formes de l'éducation : variété et variations*. (Raisons éducatives, 9, pp. 103-122). Bruxelles : De Boeck,

Doussot, S. (2015). Chapitre 12. Enjeux didactiques de la recomposition des dispositifs scolaires en histoire et géographie. Dans : F. Audigier, A. Sgard & N. Tutiaux-Guillon (Dir), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation: Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?* (pp. 151-161). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Gremaud, B., & Roy, P. (2017). La matrice interdisciplinaire d'une question scientifique socialement vive comme outil d'analyse a priori dans le processus de problématisation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 22, 125-141.

Hertig, P. (2015). Approcher la complexité à l'École: enjeux d'enseignements et d'apprentissages disciplinaires et interdisciplinaires. In F. Audigier, A. Sgard, & N. Tutiaux-Guillon (Éds.), *Sciences de la nature et sciences de la société dans une école en mutation*. Fragmentations, recom-

positions, nouvelles alliances (p. 125–137). Bruxelles, Belgique: De Boeck.

Ligozat, F., & Marlot, C. (2016). Un espace interprétatif partagé entre l'enseignant et le didacticien est-il possible ? Développement de séquences d'enseignement scientifique à Genève et en France. In F. Ligozat, M. Charmillot, & A. Muller (Éd.), *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation*(p. 143–164). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

Roy, P., & Gremaud, B. (2017). Une démarche d'investigation interdisciplinaire pour traiter des problématiques d'EDD dans une perspective d'instruction et de socialisation émancipatrice. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 22, 99–123.

Communication n° 3

Initier des élèves de 4-5 ans à la géographie : enjeux et défis

Béatrice Rogéré Pignolet, beatrice.rogere-pignolet@hepl.ch

Anne-Sophie Gavin, anne-sophie.gavin@hepl.ch

Alain Pache, alain.pache@hepl.ch

Depuis une trentaine d'années, les travaux portant sur l'enseignement de la géographie à l'école primaire mettent en évidence la forte présence de la parole magistrale et l'importance des savoirs factuels (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004). Par ailleurs, la professionnalité des enseignant.e.s serait marquée par une prédominance de la gestion de classe, de la mise en activité des élèves, de savoirs transversaux et d'une absence de problématisation (Philippot, 2008, 2012).

Chez les très jeunes élèves, les travaux portent plutôt sur la socialisation par l'espace (Frouillou, 2011 ; Clerc-Georgy & Duval, 2020) et plutôt rarement sur des concepts ou des apprentissages disciplinaires.

Dès lors, le Plan d'études romand (PER), introduit depuis 2010, propose une véritable rupture puisqu'il identifie des objectifs propres à la géographie dès le cycle 1 (4-5 ans), comme, par exemple " Se situer dans son contexte spatial et social " (SHS 11) ou " S'approprier, en situation, des outils pertinents pour découvrir et se questionner sur des problématiques de sciences humaines et sociales " (SHS 13). Par ailleurs, les élèves sont amenés à mettre en œuvre une démarche d'enquête basée sur différentes étapes, comme la définition d'un problème, l'organisation du questionnement, la vérification, la mise en commun, la synthèse et la relance sur une nouvelle question (CIIP, 2014).

La recherche collaborative dont nous allons faire état se déploie depuis 2018 dans quatre cantons romands – Vaud, Valais, Genève, Fribourg – et porte sur l'usage des moyens d'enseignement dans les disciplines des sciences humaines et sociales. Elle vise en particulier à répondre aux quatre questions de recherche suivantes :

- Quels sont les usages que les enseignant.e.s font des moyens d'enseignement ainsi que les logiques sous-jacentes ?
- Quelles sont les modalités de co-construction des savoirs dans la classe, à l'aide des moyens d'enseignement ?

- En quoi le dispositif d'ingénierie coopérative retenu favorise-t-il le développement professionnel des enseignant.e.s ?
- Quels sont les résultats de recherche qu'il convient de diffuser dans la communauté enseignante et sous quelle(s) forme(s) faut-il le faire ?

Les données récoltées sont multiples : entretien *ante*, plans de leçons, observation en classe, entretien d'autoconfrontation (Clot & Faïta, 2000) et productions d'élèves. Dans le cadre de cette communication, nous présenterons en particulier les données recueillies dans la classe d'une enseignante des degrés 1-2P (élèves de 4-5 ans), dans le but de modéliser sa pratique. Nos premiers résultats mettent en évidence une approche innovante centrée sur la démarche d'enquête dans l'environnement proche et sur le questionnement géographique.

Audigier, F. & Tutiaux-Guillon, N. (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*. Paris: INRP.

CIIP (2014). *Guide pour l'enseignement de la Géographie, de l'Histoire et des Sciences de la nature. Partie théorique*(pp. 11-50).

Clerc -Georgy, A. & Duval, S. (Eds) (2020).*Les apprentissages fondateurs de la scolarité. Enjeux et pratiques à la maternelle*. Lyon : Chronique Sociale.

Clot, Y., & Faïta, D. (2000). *Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes*(Vol. 4, No. 7, p. 43). Travailler.

Frouillou, L. (2011). Géographie d'un espace conçu pour les élèves, approprié par les enfants : L'école maternelle française. *Carnets de géographes*, 3. Disponible sur <https://journals.openedition.org/cdg/213>.

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

Philippot, T. (2012). Enseigner à l'école primaire une géographie problématisée : un défi ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15 (1), 21-34.

Communication n° 4

Approche des pratiques déclarées d'enseignant.es en Géographie à l'école primaire et leur relation aux moyens d'enseignement.

Fierz, Samuel, Samuel.Fierz@hepvs.ch

Jenni, Philippe, Philippe.Jenni@unige.ch

Cette contribution porte sur les pratiques déclarées des enseignant.es en Géographie de Suisse romande ainsi que sur leur usage des moyens d'enseignement romands (MER) en SHS (Géographie, Histoire, Citoyenneté), manuels scolaires introduits – selon les cantons et les degrés d'enseignement - entre 2012 et 2022 afin de contribuer aux nouvelles orientations curriculaires définies par le Plan d'études romand (CIIP, 2010). Elle s'inscrit dans une recherche commune de quatre instituts romands de formation d'enseignant.es (HEP Fribourg, HEP Valais, HEP Vaud, Université de Genève), liée au Centre de Compétences Romand de Didactique Disciplinaire.

Boutonnet (2015) minorise l'effet que le manuel pourrait avoir sur les pratiques d'enseignement et met en avant le rôle de la conception de l'enseignement et de l'apprentissage de l'enseignant.e. Par ailleurs, les travaux de Barbosa Oliveira (2016) signalent que les curricula "pensés pratiqués" sont uniques et adaptés au contexte d'enseignement; ils ne seraient en aucun cas l'application stricte d'un modèle théorique ou d'une prescription.

Les travaux portant sur le rapport au support nous intéressent également, car ils mettent en évidence trois manières d'appréhender le moyen d'enseignement : *l'utilisateur* (qui fait confiance aux auteurs de manuels), *l'adaptateur* (qui s'en inspire pour proposer aussi d'autres documents) et le *concepteur*, qui, à l'inverse, ne s'appuie pas du tout sur le manuel (Leroyer, 2010, 2013; Priolet & Mounier, 2018).

Un questionnaire en ligne a été adressé à des enseignant.es SHS de l'école obligatoire (4 à 15 ans) des cantons de Vaud et du Valais entre le 27 mars et le 15 octobre 2019. Comptant 147 variables, il cherche à documenter l'usage effectif des MER et à cerner les conceptions et pratiques rapportées des enseignant.es. Le traitement des données par SPSS a donné lieu à des analyses descriptives et des corrélations entre variables pour les questionnaires renseignés (N = 1666).

Les premiers résultats présentés à propos de cette recherche (Pache & Raymondin, 2020) ont montré que les enseignant.es interrogé.es intègrent les moyens d'enseignement à leurs pratiques, notamment pour structurer ces dernières. Ils ont aussi mis en évidence que la démarche d'enquête n'est souvent pas enseignée explicitement et que le manuel a tendance à se substituer au plan d'études.

A leur suite, cette contribution cerne les usages et pratiques d'enseignement en identifiant les caractéristiques des enseignant.es de Géographie spécifiquement :

- a. qui se disent être *utilisateurs* ou *adaptateurs* des moyens d'enseignement, ou *concepteurs* ;
- b. qui débute l'étude d'un sujet en élaborant un questionnement et une problématique avec leurs élèves;
- c. qui privilégient certaines dimensions des savoirs à expliciter en phase de synthèse.

Les analyses cherchent à établir des corrélations significatives entre ces pratiques et diverses variables descriptives, telles que le nombre d'années de métier, le canton d'activité professionnelle, les degrés scolaires concernés par l'enseignement (cycle 1 auprès d'élèves de 4-8 ans ou cycle 2, 8-12 ans), la pratique d'enseignement de l'Histoire aux côtés de la Géographie, la participation à des formations continues liées aux nouveaux moyens d'enseignement.

- Barbosa De Oliveira, I. (2016). Le Curriculum, une création quotidienne émancipatrice: l'expérience brésilienne. Paris: L'Harmattan. CIIP (2010). Plan d'études romand, Neuchâtel, repéré à <https://www.plandetudes.ch/>
- Boutonnet, V. (2013). Les ressources didactiques: typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire. Université de Montréal: Montréal.
- Fierz, S. (2017). Le domaine Sciences humaines et sociales : une des nouveautés du Plan d'études romand. Bulletin CIIP, 4/17, 3-5.

- Jenni, P. (2017). Moyens d'enseignement romands de Géographie en phase avec le Plan d'études romand. Bulletin CIIP, 4/17, 12-15.
- Leroyer, L. (2013). Le rapport au support dans le travail de préparation en mathématiques des enseignants du premier degré. Education & Didactique, 7(1), 147-164.
- Pache, A. & Raymondin, L. (2020) *Comment les enseignant.e.s intègrent-ils les nouvelles prescriptions relatives à l'enseignement des SHS ?* Communication présentée lors du congrès de la SSRE, 31 août au 2 septembre 2020 (à distance).
- Priolet, M. & Mounier, E. (2018). Le manuel scolaire : une ressource au " statut paradoxal". Rapport de l'enseignant au manuel scolaire de mathématiques à l'école élémentaire. Education et didactique, 12 (11), 79-100.

Communication n° 5

Cartographier l'espace proche en formation initiale d'enseignants du primaire

Expérience spatiale, cartes narrative et sensible.

Bachmann, Julien, julien.bachmann@hepl.ch

Joublot Ferré, Sylvie, sylvie.joublot-ferre@hepl.ch

Notre communication s'inscrit dans le cadre de la formation initiale des enseignants de filière primaire (cycle 1 et cycle 2) en didactique de la géographie.

Il s'agit de contribuer à la réflexion autour du concept d'habiter avec les jeunes élèves à l'aide de méthodologies innovantes axées sur l'outil cartographique.

L'idée est que nos étudiants apprennent à importer cet outil à l'intérieur d'une séquence d'enseignement et identifier les savoirs qui peuvent être mobilisés et faire l'objet d'un apprentissage.

Trois formats distincts sont développés au sein de différents séminaires :

- cartographie narrative (cycle 1)
- cartographie sensible (cycle 1)
- cartographie et diagnostic et prospective spatiales (cycle 2)

La démarche de cartographie narrative peut comprendre la construction d'une carte mentale et d'un itinéraire avec prises photographiques (Grosjean et al., 2001).

Au cycle 2, nous utilisons une carte en ligne pour sensibiliser nos étudiants aux usages liés à un espace public, en l'occurrence un parc. Lors d'une première étape, les étudiants réalisent un diagnostic spatial d'un parc. Puis, dans le cadre d'une prospective territoriale, ils construisent des mesures d'aménagements du parc étudié. A l'intérieur de ces tâches, leurs propositions sont ajoutées au support cartographique en ligne.

Tous ces dispositifs sont parties prenantes de la démarche d'enquête en sciences humaines et sociales prescrite par le Plan d'Études Romand.

Comme chez les élèves de nos futurs enseignants, les étudiants sont confrontés aux difficultés liées à l'interprétation cartographique (Fontanabona, 2002) : l'abstraction par rapport au support, la méconnaissance du langage cartographique, la représentation mentale de l'espace, la connaissance pratique des lieux (Thomas, 2007). Bien entendu, celles-ci sont à mettre en perspective au prisme d'une spatialité (Lussault, 2007) relativement faible.

Autrement dit, notre proposition fait aussi une place importante à l'expérience spatiale (Joublot Ferré, 2020) préliminaire aux opérations cartographiques. Les étudiants sont accompagnés sur une enquête sur le terrain.

Dans un second temps, ils doivent passer de l'expérimentation à la représentation mentale pour ensuite co-produire une cartographie.

Ces voies cherchent d'atteindre les objectifs suivants :

- socialisation et vivre ensemble
- attention à l'environnement de proximité
- connaissance territoriale
- encapacitation spatiale
- lecture et conception cartographique
- construction du rapport au monde

Nous présenterons des productions des étudiants sous les trois formats (cartographie narrative, cycle 1 ; cartographie sensible, cycle 1 ; cartographie et diagnostic et prospective spatiales, cycle 2). Le corpus retenu est composé à la fois de cartes papier et de cartes en ligne produites par les étudiants du cycle 1 et 2. Grâce à l'analyse de ce corpus, nous proposerons des pistes de réflexion et d'enrichissement de nos enseignements.

Bachmann, J. (sous presse). Cartographie 2.0 et géographie scolaire : une démarche théorique et méthodologique d'évaluation de l'apprentissage. *Géo-Regards*, 13.

Fontanabona, J. (Éd.). (2002). *Cartes et modèles graphiques: Analyses de pratiques en classe de géographie*. Paris: INRP.

Joublot Ferré, S. (2020). Un kilomètre du jardin à la canopée. Espace vécu et expérience spatiale. In *L'Information géographique*, 2020/3, 84, vol. 84(3), p.37- 45.

Lussault, M., *L'homme spatial: La construction sociale de l'espace humain*, Paris, Éditions du Seuil, 2007.

Grosjean, M., Thibaud, J.-P., & Amphoux, P. (Éds). (2001). *L'espace urbain en méthodes*. Marseille: Parenthèses.

Thomas, R., " La marche en ville. Une histoire de sens ", *L'Espace géographique*, Tome 36(1),

Communication n° 6

L'appropriation par des élèves de Cycle 3 des éléments constitutifs d'une carte en Géographie Entre programme, réalisation par les élèves et compréhension des productions par des chercheurs

Philippe Charpentier, Maître de conférences en Sciences de l'éducation et de la formation, Cuf de Mayotte

Georgeta Stoica, Maître de conférences en Anthropologie, Cuf de Mayotte

Cette communication a pour objet de présenter les résultats d'une recherche ; menée auprès de huit classes en 2018-2019, portant sur l'enseignement de la géographie et plus particulièrement sur ce que des élèves de Cycle 3 ont été capables de mobiliser en termes de compétences quand ils ont dû répondre à la question suivante qui accompagnait un fond de carte : " aménage cette île pour qu'une société puisse y vivre. Il faut que l'on puisse comprendre ce que tu as voulu représenter ". Les premiers résultats indiquent que les élèves ont tous répondu à la consigne et ont fait une proposition qui se traduit par une production mais que la dispersion des résultats est très importante. Etant donné que les chercheurs impliqués n'ont pas retenu ; en plus de la production des élèves, des entretiens post-séances, ceux-là sont dans l'obligation d'interpréter les résultats obtenus, de manière a-synchrone. Les productions des élèves interrogent ainsi la compréhension que des élèves de cycle 3 peuvent avoir de la fonction d'une carte, leur investissement dans la production demandée mais aussi la position d'interprétation des données recueillies par deux enseignants-chercheurs ; l'un en tant que didacticien de la géographie et l'autre en tant qu'anthropologue.

Blanckaert, C. (2004). Géographie et anthropologie : une rencontre nécessaire (XIII e - XIX e siècle). *Ethnologie française*, 4 (4), 661-669. <https://doi.org/10.3917/ethn.044.0661>

Filiod, J. (2007). Anthropologie de l'école. Perspectives. *Ethnologie française*, 4(4), 581-595. <https://doi.org/10.3917/ethn.074.0581>

Fontanabona J. Dir. (2000). Concevoir le langage cartographique comme un système d'expression cartographique. Dans Jacky Fontanabona (dir.). *Cartes et modèles graphiques (analyses de pratiques en classe de géographie)*. Paris. INRP. p 43-64.

Fontanabona J. (1999), "Mieux comprendre comment un élève donne du sens aux cartes", *Cahiers de géographie du Québec*, vol 43, n° 120 (99), p. 517-538.

Meirieu, P. (2004). *Faire l'École, faire la classe*. Paris. ESF.

Mottet. G. (dir.). (1997). *Image et construction de l'espace, apprendre la carte à l'école*. Paris. INRP.

Pagezy, H., Carrière, S., Sabinot, C. (2010). *Nature du monde. Dessins d'enfants*. Paris. CTHS.

Mots-Clés: Géographie scolaire, recompositions, professionnalité, spatialité, numérique

Émergence de corpus transfictionnels à l'école : quelles approches adopter pour un enseignement du récit multimédiatique ?

Sonia Castagnet-Caignec * 1

¹ Enseignante INSPE, Université de Caen Basse-Normandie, – Université de Caen Basse-Normandie –
Esplanade de la Paix - BP 5186 - 14032 Caen Cedex 5, France

Dans la continuité d'une recherche doctorale consacrée à la novélisation et à l'écriture littéraire en classe autour de ce genre particulier, la communication présentera l'intérêt de travailler à l'école primaire des corpus de fictions transfuges (Saint-Gelais, 2011) et multimédiatiques. En effet, l'édition jeunesse regorge de novélisations, notamment en série, à partir d'univers fictionnels issus du cinéma ou de la télévision, qui sont autant d'objets culturels fréquentés par les enfants en dehors de la sphère scolaire et qui peuvent devenir des objets d'étude en classe. D'une part, la légitimité culturelle de ces ouvrages dits de " mauvais genre " (Rosier *et al*, 2007) est à discuter, d'autre part leur légitimité didactique et pédagogique, au regard de la résistance des textes (Tauveron, 1999), est également à réfléchir. Cependant, les résultats obtenus dans la recherche, qui a concerné 7 classes dont 4 classes d'élémentaire, permettent d'envisager des pistes d'exploitation didactique fécondes pour les apprentissages et la montée en compétences des élèves, tant du point de vue de la compréhension-interprétation des textes et des images animées, que du point de vue strictement rédactionnel. L'analyse de corpus transmédiatiques en classe permet en effet de croiser pratiques culturelles privées et distance critique sur le mode de réception circulaire auquel le public est désormais soumis, puisqu'un même récit se décline quasi-simultanément sur plusieurs supports (livre, BD, film, série, album). L'univers fictionnel se renouvelle et se prolonge dans un processus créatif qui n'épuise jamais le sujet, dans un plaisir de la fiction (Schaeffer, 1999), qui passe par l'itération et le ressassement (Eco, 1993). Comme point d'appui à la réflexion, la communication reviendra sur des expérimentations menées en classe à partir d'ouvrages novélisés tels que *Les vacances de Monsieur Hulot* de Jean-Claude Carrière ou *La nouvelle guerre des boutons* de Nicolas Jaillet ou encore, le court métrage d'animation *Le génie de la boîte de raviolis* de Claude Barras, adapté de la BD éponyme d'Albertine et Germano Zullo. Ainsi à partir d'un corpus constitué de 322 productions écrites d'élèves du primaire et de séquences didactiques expérimentées dans des classes de cycle 2 et 3 en 2015 et 2016, nous développerons les bénéfices d'une utilisation de corpus transmédiatiques auprès des élèves sans occulter les limites réelles d'une forme de littérature comparée pour des élèves aussi jeunes.

Par conséquent, de façon prospective, il s'agira également d'envisager des pistes d'exploitation de corpus transfictionnels, en vue d'un usage didactiquement efficace. En effet, les appropriations ou réécritures fleurissent dans l'espace éditorial jeunesse, offrant au lecteur diverses entrées dans un univers fictionnel de référence commun. Citons, pour exemple, les albums sans texte de

*Intervenant

David Merveille, dont *Monsieur Hulot à la plage*, qui constituent des variations inspirées par le personnage de Tati et qui peuvent être investies dans l'espace de la classe. Des BD d'un type nouveau émergent aussi depuis une petite poignée d'années, portant comme sous-titre " d'après l'œuvre originale " suivi du nom d'auteurs de jeunesse connus et reconnus tels qu'Anne Fine ou Marie Desplechin. Rue de Sèvres, la maison d'édition de bandes dessinées du groupe *l'école des loisirs*, propose ainsi un nombre non négligeable d'adaptations d'ouvrages emblématiques de ses collections (entre autres *Le journal d'Aurore*, *No pasaran*, *le jeu*, *Tempête au haras*). Ce type de BD permet d'analyser comment les adaptations se constituent en écritures de la réception au sens des OSS (Louichon, 2015, 2017) bien qu'on ne soit pas en présence d'œuvres patrimoniales mais de grands succès de la littérature de jeunesse. Il convient alors d'étudier comment ces adaptations-réécritures deviennent des textes du lecteur et dessinent alors un lecteur multimodal (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012) - et parfois plurimédia – dont la réception des œuvres est démultipliée par la fréquentation des adaptations en BD, en albums ou en films. Un recueil récent, dans une classe de CE2 en mars 2021, à partir d'un dispositif d'enseignement-apprentissage consacré à l'adaptation bédéique de l'ouvrage *Le chat assassin* d'Anne Fine, servira les propositions et les hypothèses de travail à venir avec les élèves.

La communication explorera donc les savoirs scolaires en jeu dans une école du XXI^e siècle tournée vers des objets culturels ultra contemporains qui interrogent à la fois les processus de création mais aussi les modes de réception des élèves-lecteurs.

BIBLIOGRAPHIE sélective en dehors des références déjà citées dans l'argumentaire :

BARONI, R. (2007). *La tension narrative*. Paris : Seuil.

DÜRRENMATT, J. (2013). *Bande dessinée et littérature*. Paris : Classiques Garnier.

MÜLLER, J.E. (2006). Vers l'intermédialité. Histoires, positions et options d'un axe de pertinence. *MédiaMorphoses*, 16, <http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/23499>.

OCTOBRE, S. (2014). *Deux pouces et des neurones : les cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère numérique*. Paris : Ministère de la culture et de la communication, la Documentation Française.

ROUVIERE, N. (dir) (2019). *Bande dessinée et enseignement des humanités*. Grenoble : UGA Éditions, Didaskin.

Mots-Clés: littérature, transfictionnalité, multimodalité, compréhension/interprétation, écriture

Les enjeux formatifs d'une recherche-action pour améliorer la scolarisation et l'orientation des élèves en situation de grande pauvreté

Vincent Gevrey *† 1,2

¹ Laboratoire Cultures, Éducation, Sociétés (LACES) – Université Montesquieu - Bordeaux 4 : EA4140, Université Bordeaux Segalen - Bordeaux 2 : EA4140 – 3 ter place de la Victoire - Case 41 - 33076 Bordeaux cedex, France

² LABORATOIRE INTERDISCIPLINAIRE DE RECHERCHE SUR LES QUESTIONS VIVES EN FORMATION ET EN ÉDUCATION – Université Catholique de l'Ouest – 3 place André Leroy 49008 Angers, France

Propos général :

Les enjeux et objectifs de l'école dite "inclusive" sont porteurs de contradictions et d'ambivalences. Depuis les premières législations relatives aux orientations sociétales vers une école pour toutes et tous, les formes et parcours scolaires des élèves repérés comme ayant des Besoins Éducatifs Particuliers nécessitent des modalités de scolarisation (paradoxalement ?) de plus en plus ségrégatives au risque de rendre ce terme totalement dévoyé (Bouquet, 2015). En effet, plus le système scolaire français met en avant une scolarisation "inclusive" pour tous les élèves, plus ce système-même déploie des dispositifs spécifiques pour "inclure" (ULIS, SEGPA, AESH, RASED...). Si l'ensemble de ces dispositifs spécifiques permettent effectivement qu'un plus grand nombre d'enfants et adolescents puissent être scolarisés en milieu "ordinaire", plusieurs recherches en sciences de l'éducation nous conduisent à venir interroger l'aspect ségrégatif (et peut-être au final non inclusif ?) de ces formes de scolarisation. Cette potentielle ségrégation a été particulièrement repérée et analysée à la fois par des recherches (Lahire, 2019), mais également par des croisements entre recherches scientifiques et mouvements d'éducation populaire (Reuter, 2021) ou encore des associations engagées envers des publics en situation de vulnérabilité.

Notre recherche nationale s'inscrit particulièrement sur ce dernier point afin d'interroger une autre ségrégation potentielle : l'orientation trop souvent systématique des élèves en situation de grande pauvreté vers des dispositifs spécialisés. Coordonnée par 5 laboratoires et l'association ATD ¼ Monde, *Choisir l'Inclusion Pour Éviter la Ségrégation* a pour objectif d'accompagner les équipes éducatives et pédagogiques dans une quinzaine d'écoles en France afin de comprendre les mécanismes de ségrégation potentielle au niveau des orientations scolaires de ces élèves ; interroger les ambitions inclusives dans des quartiers identifiés par les politiques éducatives comme prioritaires ; examiner les procédures d'orientation mises en place vers des dispositifs spécialisés ; analyser les pratiques professionnelles, pédagogiques et institutionnelles engagées envers ces élèves.

Problématique :

*Intervenant

†Auteur correspondant: vince.gevrey@gmail.com

Ainsi, cette communication aura pour ambition de présenter les deux premières étapes du processus scientifique d'accompagnement des acteurs de l'école ; à savoir un état des lieux établi avec l'ensemble des partenaires engagés ainsi que leur accompagnement. Il s'agira de présenter le travail réflexif et pratique mise en œuvre plus particulièrement dans une école élémentaire où je suis référent pour l'amélioration des pratiques didactiques et pédagogiques des enseignants ainsi que leurs ambitions pour ces élèves en tenant de répondre à la problématique suivante :

L'accompagnement par le croisement des savoirs scientifiques, théoriques et pratiques de terrain peuvent-elles permettre une meilleure scolarisation des élèves en situation de grande pauvreté ?

A partir de ces temps de réflexion collective mis en place dans une école, cette communication présentera les objectifs fixés par les acteurs engagés : faire évoluer les pratiques pédagogiques et didactiques avec une demande très explicite autour d'un besoin de formation directement sur le terrain en s'appuyant sur une approche de co-construction qui s'appuie à la fois sur des temps d'observation en classe et des entretiens collectifs plusieurs fois dans l'année scolaire.

Ainsi, cette communication sera l'occasion de présenter les résultats préliminaires de cette première année dans l'accompagnement de cette équipe.

Bibliographie :

Bouquet, B. (2015). " L'inclusion : une approche socio-sémantique ". In *Vie Sociale*, 2015/3, n°11, pp. 15-25.

Lahire, B. (2019). *Enfances de classe : de l'inégalité parmi les enfants*. Paris : Le Seuil.

Reuter, Y. (2021). *Comprendre les pratiques et les pédagogies différentes*. Boulogne-Billancourt : Berger-Levrault.

Mots-Clés: Inclusion, Grande pauvreté, Pratiques pédagogiques, Orientations scolaires

Le théâtre à l'école, entre prescriptions, recherches et formation : apports, difficultés, questions

Isabelle De Peretti * ¹

¹ Textes et Cultures – Université d'Artois : EA4028 – Maison de la Recherche 9, rue du Temple - BP 10665 62030 ARRAS CEDEX, France

Cette proposition de communication s'inscrit dans l'axe des savoirs et des disciplines enseignées à l'école primaire. Elle s'intéresse tout spécialement à la place, aux finalités et aux enjeux de l'enseignement de la littérature à l'école en lien avec les corpus sélectionnés et les dispositifs mis en œuvre. Elle s'attache plus particulièrement au statut du théâtre comme objet d'enseignement dans la construction d'une culture commune, au regard des enjeux d'une formation esthétique et d'une culture artistique. Il s'agit d'une recherche à dominante descriptive, inscrite dans une perspective historique en didactique (Bishop, 2017), couvrant la période allant des années 1970 aux années 2020 et visant à éclairer les questionnements actuels concernant cet objet. Elle est située dans le champ des travaux en didactique du français et de la littérature, adossée à une conception hétéronome de la littérature et prenant en compte l'élève en tant que lecteur (Dufays, 2017).

Le théâtre à l'école comme objet d'enseignement et comme pratique culturelle apparaît en effet au cœur d'une contradiction. Dans les différentes prescriptions officielles, son approche par la lecture, le jeu et la mise en scène, l'écriture, la fréquentation des théâtres est particulièrement affirmée depuis 1992, et surtout depuis 2002. Pourtant les différentes enquêtes disponibles concernant les textes étudiés en classe montrent la faible part des pièces étudiées, alors même que du côté de la recherche, divers travaux ont mis en évidence les apports du théâtre, non seulement sur le plan du développement de l'élève, mais sur celui de compétences langagières, de compréhension et d'interprétation comme sur le plan d'une acculturation culturelle.

La communication se propose ainsi d'apporter des éléments de réponses à la problématique suivante : pour le théâtre à l'école, entre résultats de recherche et évolutions des prescriptions, quelle cartographie peut-on tenter de dresser aujourd'hui des apports, difficultés et questionnements concernant son enseignement et son apprentissage (sur les plans cognitifs, esthétiques, culturels et sociaux, dans la construction d'une culture commune) ?

En partant des résultats d'un corpus d'enquêtes sur les œuvres étudiées dans les classes – notamment enquêtes menées en 2005-2006 par B. Louichon (2008), entre 2009 et 2011 par S. Bonnery, J. Crinon et B. Marin (2015) et enquête en cours menée dans l'académie du Nord Pas de Calais, en 2021-, la communication examinera particulièrement deux corpus :

-celui des prescriptions officielles concernant l'école élémentaire de 1972 à 2015/2018, en France,

*Intervenant

corpus étudié sur le plan des contenus prescrits et des finalités et objectifs d'apprentissage visés.

-un corpus de recherches concernant le théâtre à l'école (recherches-innovations, recherche quasi expérimentale centrée sur les élèves et recherche sur les pratiques effectives des enseignants). Il comporte principalement les recherches-innovations menées à l'INRP de 1984 à 1988 dans le groupe intersémiotique sur les messages pluri-codés, menées par J.-L. Cabet et J.-C. Lallias (1984, 1986 et 1987) puis par C. Vigier (1988) ; la recherche quasi expérimentale menée à l'IUFM Nord Pas de Calais/université d'Artois de 2009 à 2013 ; le volet théâtre de la recherche TALC, menée dans l'académie de Montpellier, de 2017 à 2019, par le laboratoire LIRDEF sous la direction de B. Louichon sur les pratiques effectives des enseignants de cycle 3 en classe de littérature. Ce corpus sera traité à partir d'une grille d'analyse portant principalement, pour chaque recherche, sur le cadrage général, la conception de l'objet d'enseignement, la question de recherche, les adossements théoriques, la méthodologie, les savoirs et compétences visées et les valeurs accordées à cet objet. Dans cette communication, la perspective envisagée se situe du point de vue de l'enseignement et non du point de vue des partenariats et des spectacles.

BIBLIOGRAPHIE

BISHOP, M.-F. (2017). Une question de méthode : l'approche historico-didactique en français , in A. Dias-Chiaruttini et C. Cohen-Azria (dir.), *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture, fondement d'un champ de recherche, en cheminant avec Yves Reuter*, p. 225-239. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

BONNERY, S., CRINON, J. & MARIN, B. (2015). Des inégalités d'usage de la littérature de jeunesse dès les premiers cycles de l'école primaire ? Une enquête par questionnaires, *Spirale* 55, 43-56 et *Les albums utilisés avec les élèves : approche quantitative des choix différenciés des enseignants de cycle 3*, *Recherches en Éducation* 22, 58-69.

CABET, J.-L. & LALLIAS, J.-C. (1984). *Pratiques théâtrales et apprentissages des langages*, *Repères* 64, 51-65.

DUFAYS, J.-L. (2017). Analyser des pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires. Quelle modélisation pour quels enjeux ?, *Recherches en éducation* 29, 11-21.

LOUICHON, B. (2008). Enquête sur le rapport des enseignants aux programmes de 2002 et les pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3, *Repères* 37, 51-68.

LOUICHON, B. (2020). *Un texte dans la classe*. Bruxelles : Peter Lang.

Mots-Clés: littérature, théâtre, compétences langagières, culture littéraire, publics diversifiés

Liste des participants

- Blond-Rzewuski Olivier
- Chalak Hanaa
- Douaire Jacques
- Francois Dora
- Grau Sylvie
- Huchet Catherine

Liste des auteurs

- allard, cécile, 88
Amrar, Linda, 132
Avezard-Roger, Cécile, 19

Bachmann, Julien, 161
Batton, Agnès, 99
Beaumanoir-Secq, Morgane, 19
Beauset, Romain, 114
Bernard, Eric, 36
BERTHOD, LUCILE, 32
BERTON, Bettina, 59
Blanchouin, Aline, 144
Blat, Muriel, 130
Blond-Rzewuski, Olivier, 68
Blondin, Suzy, 161
Boilevin, Jean-Marie, 16, 130
Bore, catherine, 116
Boyer, Catherine, 59
Bulea Bronckart, Ecaterina, 153

Camusson, Céline, 14
CARCASSONNE, Marie, 116
CASTAGNET-CAIGNEC, SONIA, 174
Chalak, Hanàa, 59
CHAMBRIS, Christine, 99
Chanoine, Céline, 70, 122
chanudet, maud, 88
CHARLES, Frédéric, 70, 122
Charpentier, Philippe, 161
Clerc, Pascal, 45
Clerc-Georgy, Anne, 132
COMBAZ, Gilles, 106
COMBAZ-CHAMPLAINE, Catherine, 34
Considère, Sylvie, 59
coppe, sylvie, 88
coulange, lalina, 99
Crinon, Jacques, 57
Cèbe, Sylvie, 70

Dabestani, Marie-Noëlle, 70
Darne-Xu, Anouk, 85
De Amaral, Cindy, 19
de Melo Martins Kuyumjian, Naraina, 4
DE PERETTI, ISABELLE, 178
de Saint Martin, Claire, 45
Degoumois, Virginie, 85
DELARUE-BRETON, Catherine, 116
DESVAGES-VASSELIN, Vanessa, 39
Dumais, Christian, 8
Duroisin, Natacha, 114, 118
Duval, Julie, 45

Elalouf, Marie-Laure, 116
EYSSERIC, PIERRE, 41

FABRE, Sylvain, 6
Falaize, Benoit, 120
Favier, Stéphane, 88
Fierz, Samuel, 161
Figueira, Clarissa, 45
Fradet-Hannoyer, Marthe, 70

Gallot, Fanny, 106
Garcia-Debanc, Claudine, 153
Gavin, Anne-Sophie, 161
GEVREY, VINCENT, 176
GOURDET, Patrice, 19
GRAPIN, Nadine, 144
Gremaud, Bertrand, 161
GUILLE-BIEL WINDER, Claire, 41

Jenni, Philippe, 161
Joigneaux, Christophe, 132
Joublot Ferré, Sylvie, 161
Jouili, Estelle, 82
Journaux, Ludovic, 19

kaheraoui, malika, 159
Kappeler, Gabriel, 132
Khanfour-Armalé, Rita, 36

Labinal, Guilhem, 45
Lassauzé-Amadou, Odile, 19
Lavieu, Belinda, 151
LE GUERN, Anne-Laure, 45
Lepoire-Duc, Solveig, 19
Leprince, Agnès, 16
Letouzey-Pasquier, Justine, 161
Louichon, Brigitte, 128

Maire Sardi, Béatrice, 132
Maisch, Clément, 36
Mamede, maira, 88
Marchal-Gaillard, Valérie, 16
Marmy Cusin, Véronique, 85, 153
Martin, Daniel, 132
Marzin-Janvier, Patricia, 16, 130
Mauron, Alexandre, 161

Mauroux, Florence, 153
Mazziotti, Sara, 12
Melis, Caroline, 10
Mounier, Eric, 144
Moussy, Chantal, 88

Nakas, Raffi, 106
Nyambek-Mebenga, Francine, 106

Orange-Ravachol, Denise, 59
Ouvrier-Buffer, Cécile, 88

Pache, Alain, 161
Pagoni, Maria, 59
Paolacci, Véronique, 153
PETITFOUR, Edith, 41
pinto, samuel, 70
Ployé, Alexandre, 144

Richard-Bossez, Ariane, 59
Richard-Principalli, Patricia, 57
Robbes, Bruno, 45
Roblez, Alban, 144
Rogéré Pignolet, Béatrice, 161
ROINE, Philippe, 116
ROLAND, Elsa, 132
Rollinde, Emmanuel, 99
Rothenburger, Catherine, 106
Roubaud, Marie-Noëlle, 19

Sautot, Jean-Pierre, 19
Sautot, Lucile, 19
Sayac, Nathalie, 144
Seha, Mélanie, 118
Simard, Arnaud, 41
Soucy, Emmanuelle, 8
STOICA, Georgeta, 161

Talhaoui, Amina, 132
TEMPIER, Frédérick, 41
THEPAUT, ANTOINE, 43
Thémines, Jean-François, 45
Thépaut, Antoine, 59
Train, Grégory, 99

Valma, Eléni, 19
Van Lint-Muguerza, Sylvia, 132
VENERIN-GUENEZ, Christine, 153
Verneuil, Yves, 106
Viriote-Goeldel, Caroline, 57
VOLTEAU, STEPHANIE, 159

Waszak, Cendrine, 151

