

**L'école
primaire
21^e
siècle**

au
du 12 au 14 octobre 2021

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



L'école primaire au 21^e siècle

Processus et dispositifs

Recueil des résumés de l'axe 2

Table des matières

Dispositif d'écriture approchée en grande section, Céline Guerrouache	5
Analyse qualitative des déterminants des performances scolaires au Maroc : les avis des acteurs, Lahcen Ait Daoud [et al.]	7
La Boîte à Jouer à l'école Vitruve : une remise en jeu d'un projet pédagogique " alternatif ", Deborah Gentès	8
Pratiques instrumentées : quel système ?, Ismahane Raach	10
École primaire et sport intensif Synchronisation des temps familiaux autour de l'enfant, Stéphane Méry	12
La classe flexible : un dispositif pour prendre place dans le lien discursif ?, Pascaline Tissot	14
Enseignant bimodal et nouvelle forme scolaire de l'école primaire au 21e siècle. Quel(s)aménagement(s) de l'espace " classe " ? De l'intérêt à développer la notion d' " environnement d'enseignement/apprentissage capacitant "., Magali Hardouin	16
Quelles représentations des élèves sur l'apprentissage scolaire?, Léa Couturier [et al.]	18
Dispositifs et outils et d'enseignement du français à l'école primaire : quelle mise en scène pour quelle efficacité ?, Pascal Dupont [et al.]	20
Formation initiale des enseignant.e.s du premier degré aux compétences liées à l'usage du numérique lors de l'élaboration de séquences didactiques, Morgane Noyes-Rocache	31
En quoi une approche en termes de gestes professionnels peut-elle être féconde pour la formation de professeurs des écoles en mathématiques ?, Caroline Bulf [et al.]	33
Analyse de pratiques enseignantes lors de la mise en œuvre de situations construites dans le cadre d'un travail collaboratif, Julie Horoks [et al.]	35

Construire un territoire apprenant via un dispositif de formation transformatif de type " constellation ", Cécile Berterreix [et al.]	37
Lesson Study adaptée au contexte français de formation continue (et initiale), Blandine Masselin [et al.]	39
L'introduction d'un logiciel sur tablette pour apprendre à lire : quelle appropriation des enseignants ?, Fatima Davin-Chnane [et al.]	42
Influences réciproques au sein de collectifs de professeurs des écoles : quelle(s) empreinte(s) sur les pratiques d'enseignement des mathématiques ?, Emma Archimbaud	44
Enseignons les connaissances morphologiques pour soutenir les lecteurs et les scripteurs, Anila Fejzo [et al.]	46
GraphoLearn, un outil de gestion de l'hétérogénéité des élèves ?, Sophie Peninque [et al.]	55
Les " Chantiers Maths ", une proposition de formation continue des PE par l'accompagnement, Pierre Eysseric [et al.]	57
Un outil didactique et numérique au sein du dispositif Twictée : des décalages d'appropriations entre élèves et enseignant-e-s, Prisca Fenoglio	59
Ponctuation et activités métalinguistiques : une étude de cas sur l'utilisation des virgules chez deux élèves du Cours Préparatoire., Eduardo Calil [et al.]	61
Les Ratures et les activités métalinguistiques chez les élèves brésiliens de 7 ans : deux types de commentaires caractérisés dans le brouillon " en train de se faire ", Eduardo Calil [et al.]	63
De la prise en compte du travail épistémologique des professeurs à la conception d'un dispositif de formation en mathématiques pour des enseignants de cycle 2, Anne-Marie Rinaldi [et al.]	65
Quels décalages entre les apports de la formation à l'enseignement et les exigences de la pratique professionnelle ?, Boris Martin [et al.]	67
Actualités des pratiques pédagogiques à l'école maternelle au regard des inégalités, Christophe Joigneaux [et al.]	75
Analyser la croissance de l'expérience dans un dispositif de formation continue centré sur l'analyse de l'activité filmée, Valérie Lussi Borer [et al.]	84
Le développement de l'activité d'autorégulation et de l'esprit critique à l'école primaire: un processus métacognitif renforcé par la pratique musicale., Manon Ballester	87

Le dispositif Tinkering for Learning : impact sur l'apprentissage autorégulé des élèves à travers l'enseignement des arts plastiques à l'école primaire., Julia Brissaud	89
Documenter l'activité évaluative de PE dans le cadre d'un dispositif de Recherche-Formation : étude de cas en résolution de problèmes au cours élémentaire de première année., Aline Blanchouin [et al.]	92
Evaluation scolaire et climat motivationnel : l'apport d'une analyse des interactions évaluatives orales à l'école élémentaire, Sophie Genelot [et al.]	94
Travail parental invisible et exigences de résultats des enfants, Stephane Benit	96
Analyse de l'éventuelle influence de la pandémie de la Covid-19 sur la planification des activités des enseignants de l'enseignement primaire ordinaire en Fédération Wallonie-Bruxelles., Tiffany Devreux [et al.]	98
Comment les futurs enseignants construisent-ils les activités de classification en géométrie, dans l'enseignement primaire ?, Mélanie Seha [et al.]	101
Lesson study : dialogue de sourds ou de professionnalisation ?, Sandrine Breithaupt	103
Former à la pratique de la polyvalence à l'école primaire par la co-construction entre pair : un dispositif de formation, Assia Nechache [et al.]	105
Prises de décisions et dilemmes en situation d'interaction évaluative orale dans trois classes de CP., Sophie Genelot [et al.]	107
Pour une phénoménologie de l'accompagnement des professeurs des écoles débutants, Sophie Schmitt-Richard	109
Quelles ressources pour l'apprentissage des langues en classe virtuelle ?, Margault Sacré [et al.]	114
L'appropriation de modèles précurseurs par des professeurs pour enseigner les notions de lumière et d'ombre en grande section de maternelle., Danai Arnantoniaki [et al.]	122
Mine-city, un projet d'innovation pédagogique à l'école élémentaire, Clara Chagas Paraboia [et al.]	124
La Discussion à Visée Philosophique à l'école : un dispositif pédagogique pour contribuer à une éducation à la fraternité., Christian Budex	127
Former les enseignants spécialisés à l'usage des outils numériques en formation continue pour leur pratique en classe, Cendrine Mercier [et al.]	129

Gérer le système didactique à l'école maternelle : un contexte spécifique pour un enseignant novice ? Une étude de cas en Moyenne Grande section, Sandrine Prevel [et al.]	131
Négociation discursive dans la dictée à l'adulte : description et analyse des micro-gestes enseignants, Gilles Tabourdeau	133
Les listes de mots classés par fréquence et par catégorie ont-elles un effet pervers sur l'acquisition des catégories de mots ?, Marie-Armelle Camussi-Ni	135
Les langues à l'école maternelle, Marie Potapushkina Delfosse [et al.]	137
Des procédés sémiotiques à la conceptualisation : analyse d'interactions en classe autour de deux objets grammaticaux., Matthieu Merhan [et al.]	142
La place de l'esprit critique au sein de l'École Primaire contemporaine. Éducation par la recherche et malentendus socio-scolaires., Benjamin Farhat [et al.]	144
Enseignement-apprentissage de l'informatique à l'école primaire : Quelles pratiques d'enseignement ? Quelles formations proposer ?, Sandra Nogry [et al.]	146
Les savoir-agir-langagiers-professionnels (SALP) des enseignants débutants : instrument d'intervention et objet de formation, Lydia Deret	155
L'apprentissage de la production écrite au primaire, au croisement des recherches linguistiques, littéraires et didactiques, Jacques David [et al.]	157
En quoi les aires marines éducatives permettent-elles de faire des sciences à l'école ?, Georgeta Stoica [et al.]	163
Liste des participants	164
Liste des auteurs	165
Processus et dispositifs	169

Dispositif d'écriture approchée en grande section

Céline Guerrouache * ¹

¹ CLESTHIA - Langage, systèmes, discours - EA 7345 – Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 –
Maison de la Recherche 4 rue des Irlandais 75005 Paris, France

Depuis une trentaine d'années plusieurs chercheurs s'accordent sur le fait que les pratiques précoces d'écriture facilitent la compréhension du principe alphabétique et assurent l'entrée dans la lecture-écriture, et plus largement en littéracie. Les programmes officiels de l'éducation nationale de l'école maternelle de 2015 vont dans ce sens et, récemment, lors de la conférence du consensus sur l'écrit en mars 2018, cette recommandation précise qu'il est utile d'" introduire, dès la grande section de maternelle, des activités d'"écriture approchée"" (p. 7).

Notre étude se centre sur l'analyse des écrits produits et des explications métagraphiques associées d'élèves de grande section d'école maternelle (GSM) âgés de cinq à six ans. Elle s'appuie sur les recherches d'écriture " approchée ", également comprises en termes d'écritures " inventées ", " tâtonnées " ou " essayées " (Read & R. Treiman, 2013 ; David & Morin, 2013). Ces premières écritures présentent une grande diversité de formes, de propriétés, mais aussi des variations interindividuelles. Sur le plan linguistique, cette diversité correspond peu ou prou aux composantes du plurisystème orthographique du français, décrit et formalisé par N. Catach ((1989) 2016), mais aussi aux procédures psycholinguistiques typologisées et analysées par J.-P. Jaffré (1992), entre autres à partir des travaux princeps d'E. Ferreiro. Cette étude se situe également dans le cadre des recherches internationales à visée didactique qui montrent que les écritures approchées, c'est-à-dire des écrits avec un étayage de l'enseignant, les explications des élèves et un retour à la norme ont un impact positif sur l'acquisition de la lecture-écriture. (Montésinos-Gelet & Morin, 2006 ; Mauroux, 2016). Nous entendons ainsi prolonger les descriptions et analyses d'un paradigme étendu de recherches aujourd'hui bien développé.

En prenant en compte les caractéristiques linguistiques du français écrit et la perspective psycholinguistique qui s'intéresse aux comportements scripturaux des jeunes enfants, nous avons mis en place un dispositif didactique relatif aux activités d'écriture approchée. En tant qu'enseignante spécialisée et personne-ressource, nous avons formé et accompagné pendant deux ans en co-intervention, trois enseignantes d'une école à la pratique des séances d'écriture approchée inspirée de la démarche des orthographes approchées (Montésinos-Gelet & Morin, *ibid.*). Nous avons également mis en place, après le premier essai individuel des élèves, un procédé de localisation précis des éléments erronés à modifier, reposant sur les principales opérations de réécriture identifiées dans les manuscrits d'écrivains et les copies d'élèves. Ces séances d'écriture approchée se situent dans une vision dynamique de l'activité cérébrale de l'enfant qui construit son savoir, avec un étayage de l'enseignant et un échange avec ses pairs. Les enfants, en produisant des écrits, découvrent conjointement les principes du français écrit. Les explications métagraphiques des élèves nous renseignent sur les procédures et les connaissances qu'ils découvrent, puis construisent et transfèrent.

*Intervenant

Cette étude s'appuie sur le recueil et le traitement d'un double corpus d'écrits et de commentaires d'élèves de GSM appartenant à un réseau d'éducation prioritaire (REP) dans la banlieue ouest de Paris. Depuis septembre 2019, une cinquantaine d'élèves ont été suivis et évalués tout au long de leur année de GSM et au début du CP. Nous présenterons ainsi une analyse quantitative et qualitative de ce double corpus d'écrits et d'explications métagraphiques. Nous expliquerons également comment ces pratiques d'écriture approchée interagissent avec l'apprentissage de la lecture, notamment dans la perception des unités de l'oral (des syllabes aux phonèmes) comme des unités de l'écrit (les lettres, les graphèmes et les mots).

Bibliographie :

CATACH, N. ((1989) 2016). *L'orthographe française*. Paris : Nathan.

DAVID, J. & MORIN M.-F. (2013). Repères pour l'écriture au préscolaire. In *Premières pratiques d'écritures : état des recherches francophones* (Vol. 47, p. 7-17). Lyon : Institut national de recherche pédagogique.

JAFFRE, J.-P. (1992). Le traitement élémentaire de l'orthographe : les procédures graphiques. *Langue française* 95, 27-48.

MAUROUX, F. (2016). *Activités d'écriture approchée et entrée dans l'écrit au préscolaire et au début de l'école élémentaire : une étude de cas longitudinale*. Thèse de doctorat. Université Toulouse Jean Jaurès.

MONTESINOS-GELET I. & MORIN M.-F (2006). *Les orthographes approchées. Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écriture au préscolaire et au primaire*, Montréal (Québec) : Chenelières " Education ".

READ, C. & TREIMAN R. (2013). Children's invented spelling : What we have learned in forty years. In M. Piattelli-Palmarini & R.C. berwick, Rich languages from poor inputs. New York : Oxford University Press, 197-211.

Mots-Clés: Acquisition de l'écrit, Grande section, Ecriture approchée, Explications métagraphiques

Analyse qualitative des déterminants des performances scolaires au Maroc : les avis des acteurs

Lahcen Ait Daoud * ¹, Rachid Ait Ben Assila ¹

¹ Fsjes, Université Cadi Ayyad de Marrakech – Maroc

L'objectif de cette communication est d'enrichir les résultats des différents travaux quantitatifs réalisés au Maroc sur les déterminants de la qualité des performances scolaires. Il vise en particulier à étayer les résultats quantitatifs par des informations de nature qualitative sur les attitudes et les perceptions des acteurs dans le milieu scolaire.

L'échantillon de l'enquête qualitative a concerné cinq écoles localisées dans la commune de Tame-lalet à la Province d'El Kelaa Des Sraghna au Maroc. La collecte de données s'est faite à travers les discussions de groupes (Focus Groups) et les entretiens individuels conduits autour de thématiques bien définies.

Les échanges avec les acteurs autour des variables explicatives de la variabilité de la performance scolaire des élèves dans les cinq établissements visités confirment les résultats des études quantitatives, mais rajoutent une nuance importante : les études quantitatives ne permettent pas d'appréhender toutes les dimensions explicatives de la variabilité des performances scolaires des élèves. En effet, les principaux déterminants explicités par les études quantitatives ne reflètent pas la diversité des appréhensions soulevées par les acteurs locaux.

Mots-Clés: Performance scolaire, analyse qualitative, acteurs

*Intervenant

La Boîte à Jouer à l'école Vitruve : une remise en jeu d'un projet pédagogique " alternatif ".

Deborah Gentès *† 1

¹ laboratoire (EXPERICE) – Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis – université paris 8 Vincennes-Saint Denis, France

Introduction :

Enseignante pendant plus de vingt ans en école maternelle, ma pratique s'appuie sur " la méthode naturelle " des apprentissages, à partir de l'expérimentation et de la coopération entre enfants (Freinet, 1994). Engagée dans une recherche de doctorat j'ai souhaité traiter de la relation éducative dans des espaces dits, non-formels ou informels d'apprentissage (Bezille, Brougère, 2007), afin de développer un point de vue éthique, social et politique sur la question de l'enfance (Octobre, Sirota, 2013).

Le cadre méthodologique de la recherche :

Mon terrain s'est déroulé dans une école publique à Paris (Vitruve) qui pratique une pédagogie de projet inspirée des méthodes de l'éducation nouvelle (GFEN) et des techniques Freinet (Patry, 2019). Ce projet pédagogique concerne tous les espace-temps éducatifs, du scolaire et du péri-scolaire. J'ai mené une enquête ethnographique, avec des observations participantes sur cette expérimentation qui a duré six mois dans l'école et dans le quartier. Pour cela, j'ai utilisé différents supports (carnets de notes, photos, films) et mené des entretiens avec les enfants et avec les adultes sur un temps long de plusieurs années. Dans " l'après-coup ", c'est à dire un an après le début de l'expérimentation, j'ai invité des élèves de l'école, par petits groupes de 3 à 6, à venir voir un diaporama réalisé sur le dispositif de la Boîte à Jouer, pour enregistrer leurs commentaires.

Ma méthodologie consiste à me situer à hauteur d'enfant (Gentès, 2020) pour rendre compte du point de vue des enfants et de la façon dont il s'exprime lorsqu'ils s'emparent d'un dispositif de jeu libre qui remet en questionnement le projet pédagogique des adultes de l'école.

Définition du jeu " libre " (Brougère, 2005) :

Le choix du matériel, la manière dont il est mis à la disposition des enfants et le temps imparti à l'activité ludique, constituent le cadre d'expérience (Goffman, 1991) de la Boîte à Jouer qui propose des objets issus du réemploi ou du recyclage, pour que " les enfants se forment ainsi eux-mêmes leur univers de choses, un petit univers dans le grand " (Benjamin, 2013, p. 65).

Quels sont les objectifs du dispositif ?

*Intervenant

†Auteur correspondant: deborahgentes@icloud.com

Le jeu est le moyen par lequel les enfants " s'entraînent " à devenir des adultes, et se redistribuent les rôles de chacun, en fonction du cadre ludique qu'ils construisent. Ce sont les enfants eux-mêmes qui se fixent les objectifs à atteindre et qui les renégocient entre pairs, ils participent à la construction d'un monde commun, à la transmission d'une culture enfantine dans une mise à l'épreuve dans le jeu, à la fois du conflit et de la coopération (Delalande, 2001).

Les enjeux de la recherche :

J'ai confronté le point de vue des enfants à celui des adultes à partir de la mise en tension du dispositif de la Boîte à Jouer avec le projet pédagogique de l'école. Dans cette communication je montrerai, en m'appuyant sur le concept du parasite de Michel Serres (1980), comment la Boîte à Jouer a utilisé les lignes forces du projet pédagogique de l'école (Reuter 2021), dont la devise est " entreprendre pour apprendre ", pour ensuite le remettre en question et faire évoluer les représentations des adultes sur l'émancipation des enfants par l'éducation. J'exposerai les différents points, à partir desquels, ces représentations ancrées dans l'histoire de l'éducation nouvelle du XXème siècle, se trouvent re-interrogées à travers un dispositif de jeu " libre " innovant du début du XXIème siècle.

BIBLIOGRAPHIE

- Benjamin, W. (2013). Sens Unique. Petite bibliothèque Payot.
- Bézille, H., & Brougère, G. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 158, 117-160.
- Brougère, G. (2005). Jouer et apprendre. Economisa/Anthropos.
- Delalande, J. (2001). La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance. PUR.
- Freinet, C. (1994). Oeuvres pédagogiques. t. 1&2, éditions du Seuil.
- Gentès, D. (2020). Lorsque à hauteur d'enfant, paraît l'enfant auteur. Le point de vue (sur) des enfants dans l'analyse des dispositifs de pratiques artistiques et ludiques à l'école, au musée et dans l'espace public. Thèse Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis.
- GFEN. (s. d.). Groupe français d'éducation nouvelle | Le Groupe du XXeme |. Consulté 23 octobre 2019, à l'adresse http://www.gfen.asso.fr/fr/le_groupe_du_xxeme
- Goffman, Erving. (1991). Les cadres de l'expérience. Éditions de Minuit.
- Patry, D. (2019). Histoire d'un idéal. L'autonomie des élèves dans l'enseignement public français (1959-2019). Les expériences de l'école Vitruve et du Lycée Autogéré de Paris. Thèse Université de Montpellier.
- Reuter, Y. (2021). Comprendre les pratiques et pédagogies différentes. Berger-Levrault.
- Serres, M. (1980). Le parasite. Grasset.
- Sirota, R. ; Octobre S. (dir), (2013). L'enfant et ses cultures, Approches internationales. Paris : Ministère de la Culture et de la Communication.

Mots-Clés: pédagogie alternative/émancipation /jeu libre/point de vue de l'enfant/cour d'école

Pratiques instrumentées : quel système ?

Ismahane Raach * ¹

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

Pratiques instrumentées : quel système ?

Exemple de recours et d'articulation entre l'usage d'un ouvrage publié et un site internet d'enseignant dans la pratique de la dictée au cours moyen

Des ressources aux pratiques des enseignants, n'y a-t-il qu'un pas ? Cette étude, inscrite dans l'axe " Processus et dispositifs ", repose sur l'un des moyens employés pour permettre aux recherches et aux pratiques ordinaires de se rejoindre : les ressources d'enseignement. Des ouvrages publiés aux sites internet auto publiés ne passant pas le filtre éditorial (Noël, 2007), les ressources fleurissent et interrogent. Au-delà d'une attention conceptuelle, la compréhension de leur appropriation et les enjeux sous-jacents restent peu explorés. Cela nous amène à nous intéresser au concept d'instrument largement étayé dans le cadre théorique proposé par Rabardel (1995) qu'il utilise pour désigner un artefact en situation et les relations associées (artefact, sujet, objet).

Dans le cadre de notre étude, nous interrogeons la genèse instrumentale : en quoi les logiques de choix, de modifications et d'utilisations d'instruments font-ils figure de système dans les pratiques ordinaires d'enseignement ? La question de " la cohérence d'ensemble de la pédagogie des enseignants, des contraintes qui pèsent sur l'exercice de leur métier " (Goigoux & Cèbe, 2009) nous renvoie à la nécessité d'approcher des pratiques dans la complexité de leurs détails. C'est sur la relation entre les instruments et les pratiques ordinaires que notre réflexion se porte plus spécifiquement. Nous formulons l'hypothèse que la genèse instrumentale peut en partie s'appréhender à travers des usages en rapport à des buts, à une forme de proximité avec des pratiques familières permettant une modification des schèmes raisonnable et raisonnée, à des réponses à des contraintes (matérielles, temporelles, institutionnelles). Pour répondre à notre questionnement, nous avons investigué auprès de deux jeunes enseignantes (six et trois ans d'ancienneté) qui pratiquent la dictée avec leurs élèves de CM1 en s'appuyant sur deux instruments : *Dictées et histoire des arts*, Retz et l'outil code CHAMPIONS qui a pour source dans notre contexte le site www.maikresse72.fr. Chacune des enseignantes a répondu à un entretien semi-directif visant à mettre en lumière un système de logiques de choix et d'usage. Le corpus est également composé d'une observation de deux séances menées par l'une des enseignantes : l'une durant laquelle elle utilise le code CHAMPIONS ; pour l'autre, il s'agit d'une observation de mise en œuvre de ce qui est appelé la dictée bilan. Les composantes du corpus nous permettent de soulever des éléments de description et d'analyse prenant appui des notions d'instrumentalisation et d'instrumentation développées par Rabardel.

*Intervenant

La démarche descriptive choisie s'oriente vers un enjeu principal : comprendre des pratiques ordinaires à l'heure où l'accès aux instruments étant facilité, ceux-ci prennent une place qu'il est légitime d'interroger. Il paraît utile de s'intéresser à ce qui fait système dans les pratiques instrumentées, l'un des pans du système enseignant. En postulant l'intérêt de nouvelles perspectives de compréhension du métier, les situations étudiées ici, bien qu'elles soient singulières dans leurs résultats, peuvent être envisagées comme transposables dans leur approche.

Références bibliographiques

Chabanne, J.-C. & Dezutter, O. (sous la direction de), (2011), *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français. Quelle improvisation professionnelle ?* Bruxelles : De Boeck

Goigoux, R. & Cèbe, S. (2009), " Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves " Juin 2009, Nantes <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00936348/document>

Noël, E. (2007), " Quelle évaluation des ressources pédagogiques ? " Journée d'étude des UR-FIST, 31 janvier 2007, Paris " Evaluation et validation de l'information sur Internet "

<https://urfistreseau.files.wordpress.com/2007/02/enoel31janvier2007.pdf>

Rabardel, P. (1995), *Les hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains*, Paris : Armand Colin

Mots-Clés: genèse instrumentale, pratiques ordinaires, système

École primaire et sport intensif

Synchronisation des temps familiaux autour de l'enfant

Stéphane Méry *† 1,2

¹ Centre d'études des transformations des activités physiques et sportives – UFR STAPS – France

² UFR staps Beançon – x – Besançon, France

Depuis trois décennies apparaissent des champions sportifs à peine sortis de l'adolescence. Pour préserver une hégémonie sportive portée au rang de priorité nationale, les fédérations françaises détectent et entraînent de plus en plus tôt. Or, à l'école primaire, aucun aménagement horaire n'est possible pour atténuer la charge de travail. Les familles cherchent à faire concilier une pratique sportive intensive avec les normes éducatives. Nous sommes devant un paradoxe : celui de s'entraîner tous les jours et d'un autre côté respecter les droits de l'enfant en poursuivant une scolarité efficace. Les enjeux politiques que représentent le sport, le respect des rythmes physiologiques et l'importance de la réussite scolaire obligent à modifier l'organisation familiale. Nous sommes devant un nouveau temps dominant, celui du loisir et d'une nouvelle forme d'apprenance. Notre ancrage théorique se base alors sur les travaux de Joffre Dumazedier qui montre le passage à une civilisation du loisir et de Roger Sue qui voit une nouvelle forme de vivre ensemble dans le volontariat, l'associativité et l'individualité. Ceci est une transformation sociale dans laquelle s'inscrit justement le jeu des acteurs (fédération, école, famille) dans leurs rapports. En rapports de force ou non ces acteurs doivent s'organiser pour agencer sport et école.

Est-il donc possible de concilier la précocité d'une pratique sportive intensive avec l'école ?

Et alors, comment se synchronisent les temps familiaux autour de l'enfant ? Quelles sont les stratégies qu'emploient les familles pour inscrire encore leur petit homme dans le cadre temporel de l'enfance ?

Pour répondre à ces questions, nous choisissons les sept sports suivants : football, tennis, handball, gymnastique, natation, volley et squash. Nous interrogeons des cadres sportifs et de l'éducation nationale afin de connaître les conditions d'entraînements et leur avis sur les aménagements horaires au primaire. Enfin nous contactons les familles pour obtenir sur un an la planification des journées autour de l'enfant.

Nos résultats montrent des familles très impliquées et une organisation autour de l'enfant réglée souvent par la mère au quart d'heure près. C'est en gymnastique pour les filles et au tennis, davantage pour les garçons, que dans certains cas les enfants de 8 ans s'entraînent deux fois par jour et plus de dix heures par semaine. Ceci est croissant avec l'âge. En 2010, environ 70 gymnastes et une dizaine de tennismen étaient en horaires aménagés et seuls dix joueurs profitaient

*Intervenant

†Auteur correspondant: stephwillenaxe@aol.com

d'un enseignement à distance. Dans les autres sports étudiés ces pratiques n'interviennent que vers 14 ans.

Joffre Dumazedier, *Vers une civilisation du loisir ?* Paris, Seuil, 1962.

Joffre Dumazedier *Sociologie empirique du loisir*, Paris, Seuil, 1974.

Roger Sue, *La richesse des hommes : Vers l'économie quaternaire*, Paris, Éditions Odile Jacob, 1997.

Mots-Clés: Mots, clés : école primaire, enfants, famille, sport intensif, temps, organisation

La classe flexible : un dispositif pour prendre place dans le lien discursif ?

Pascaline Tissot * 1,2

¹ CIRCEFT - CLEF-apsi – Université Paris 8, Vincennes-Saint-Denis : EA4384 – 2 rue de la Liberté
93526 Saint-Denis Cedex U, France

² INSPE de Versailles - Cergy Paris Université – INSPE de l'académie de Versailles CYU Cergy-Paris
université – France

Adrien est allongé sous une table, Noémie est confortablement installée dans un fauteuil de méditation, Mohamed a choisi de s'asseoir sur un ballon ; tous sont prêts pour débiter la dictée. Cette surprenante scène scolaire, dans laquelle les enfants ont choisi leur position de travail et leur place dans la salle, a été observée dans une classe de CE2. En quoi cette organisation spatiale, qui vient rompre avec les habitudes d'une classe traditionnelle, permettrait-elle une " autre " relation à l'apprentissage ? L'enseignement flexible, mise en place dans cette classe, propose de repenser la place de l'élève (Larcher & al) en aménagement l'environnement. Ce concept de " classe flexible ", importé d'outre-Atlantique, repose sur l'idée de mouvement : ne pas contraindre le corps conduirait à relancer la pensée et favoriserait l'attention.

Le projet de cette contribution est de montrer que la possibilité de se déplacer physiquement dans un environnement dit flexible croise la question de la mise en mouvement subjective. Cette proposition sera étudiée dans une approche clinique d'orientation psychanalytique en Sciences de l'éducation (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel, Pechberty, 2005). Le dispositif utilisé pour récolter les matériaux de recherche auprès de plusieurs classes de cycle 2 s'inscrit dans la méthodologie de l'observation participante (Lapassade, 2002). À partir de ces observations, dont certaines ont été filmées, la réflexion mettra en perspective la position spatialement investie par l'élève dans la classe et la place occupée dans le lien discursif. Après avoir défini la notion de lieu comme un espace délimité, je m'appuierai sur une double acception de ce terme - lieu spatial et lieu d'énonciation – pour considérer ce qui vient respectivement border ces lieux – les murs de la classe mais aussi la position de l'adulte. C'est de la flexibilité de ces bords dont il s'agit. Un des résultats de cette recherche montre que ce n'est pas tant l'organisation spatiale de la classe qui permet à l'élève de se déplacer dans un nouveau rapport à l'apprentissage, voire de construire un autre rapport au(x) savoir(s) (Beillerot, 1996, Charlot, 1997) mais la parole adressée par l'enseignant à l'élève dans cet environnement flexible. Françoise Dolto, pour qui l'être humain est avant tout un être de langage (1994), insistait sur la fonction de la parole adressée par un adulte à un enfant. Elle lui permet de grandir, disait-elle, et nous pourrions ajouter en tant qu'enseignant, de devenir acteur de ses apprentissages et de développer une autonomie de penser. Dans le cas de la classe flexible, cette parole, traversée par le désir, n'enjoint pas l'élève à " rester à sa place " mais à " prendre une place ", une place spatiale mais aussi une place subjective. L'enseignant quitte alors une position de maîtrise, dans laquelle, traditionnellement, le corps de l'enfant est contraint à l'immobilité, pour lui permettre d'expérimenter de nouvelles modalités de travail. Laisser à l'élève la liberté de choisir sa place dans la classe ouvrirait-il de nouveaux chemins vers

*Intervenant

le désir de savoir ? La voix de l'enseignant, qui accompagne sans imposer, peut-elle guider l'enfant sur la voie du désir d'apprendre ? Ces questions seront mises au travail sous l'angle du rapport de place dans le lien discursif pour tenter de comprendre comment l'enseignant peut occuper une position d'auteur de sa parole soutenue par un savoir disciplinaire (position qui n'est pas celle du pouvoir) afin que l'élève puisse conquérir un lieu d'énonciation (Kupfer et De Lajonquière, 2013).

Prendre place dans les apprentissages, c'est certes se déplacer, mais c'est surtout se déplacer en tant que sujet. C'est au fond cette idée que cette proposition de communication aborde.

Références bibliographiques :

Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Note de synthèse : Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.

Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (1996). Pour une clinique du rapport au savoir. Paris : L'Harmattan.

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

Dolto, F. (1987/1994). *Tout est langage*. Paris : Gallimard.

Kupfer, M-C. et Lajonquière (de), L. L'éducation peut être thérapeutique : Lugar de Vida et l'inclusion scolaire au Brésil d'enfants ayant des troubles psychiques. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 61, 37-48

Lapassade, G. (2002). Observation participante. Dans Jacqueline Barus-Michel (dir). *Vocabulaire de psychosociologie*. Toulouse : Érès.

Larcher, A., Laversanne, E., Michel, A., Leclaire, O., Walker, S. (2019). *Enseigner en classe flexible*. Paris : Retz.

Mots-Clés: Classe flexible – Élève – Enseignant – Relation pédagogique, Apprentissages

Enseignant bimodal et nouvelle forme scolaire de l'école primaire au 21e siècle. Quel(s) aménagement(s) de l'espace " classe " ? De l'intérêt à développer la notion d' " environnement d'enseignement/apprentissage capacitant " .

Magali Hardouin * ¹

¹ Espaces et société (ESO) – Université de Rennes 2 – rennes, France

La pandémie de COVID-19 a fait subir au système éducatif français, comme à bien d'autres, un bouleversement inédit. Les établissements scolaires ont été fermés à partir du 16 mars 2020 ; les enseignants ont du adapter leurs pratiques en urgence pour poursuivre leur mission auprès de leurs élèves.

Suite à l'annonce faite par le président de la République le 13 avril 2020 d'un retour des élèves à l'école à partir du 11 mai 2020, le ministre de l'Éducation nationale, Jean-Michel Blanquer, a présenté le mardi 21 avril 2020 devant la commission des affaires culturelles de l'Assemblée nationale un plan de reprise de l'école. Celui-ci prévoyait une rentrée étalée sur 3 semaines, débutant par le 1er degré, par classe d'âge, en demi-groupes. Lors de son discours, Jean-Michel Blanquer a répété à plusieurs reprises durant son intervention que, " ces temps peuvent (pouvaient) présenter des innovations majeures en matière pédagogique " .

Ainsi, entre le 11 mai 2020 et le 22 juin 2020, date à laquelle tous les élèves devaient revenir à l'école selon le souhait du président Macron, la plupart des enseignants ont eu construire un enseignement prenant en compte leur classe divisée en trois cohortes : une cohorte en présentiel et une cohorte à distance, les deux cohortes travaillant dans le cadre d'un enseignement hybride en alternance (une partie en face-à-face et une partie à distance asynchrone, deux jours par semaine ou une semaine sur deux suivant les écoles) ; une cohorte d'élèves ne revenant pas jusqu'à la fin de l'année scolaire.

En sus de cet enseignement hybride, des enseignants ont également mis en place un enseignement bimodal, soit un enseignement comprenant de façon simultanée les modes de formation en présentiel et à distance : l'enseignant administre son cours, simultanément et de manière synchrone, aux élèves présents en classe et à ceux qui sont chez eux, à distance.

La présente contribution s'appuie sur l'observation et l'analyse par l'auteure de deux séances bimodales. Lors de la première, l'auteure se trouvait dans la classe (en présentiel) ; lors de la seconde, elle était devant son écran (à distance).

*Intervenant

Nous nous demanderons de quelle manière cet enseignement bimodal, c'est-à-dire associant le présentiel et le distanciel, avec notamment l'intégration des pratiques et des outils multimedia, réinterroge la forme scolaire.

Il semble plus que pertinent, voire indispensable, de concevoir des aménagements dans la " classe " spécifique à cet enseignement. Cette communication est un travail exploratoire, qui repose sur une approche empirique, destiné à fournir des arguments sur la nécessité de développer la notion d' " environnement d'enseignement/apprentissage capacitant " .

Mots-Clés: Forme scolaire, enseignement en présentiel et à distance, enseignement bimodal, école primaire, milieu, environnement d'enseignement/apprentissage capacitant

Quelles représentations des élèves sur l'apprentissage scolaire?

Léa Couturier ^{*†}, Santiago Hernandez ^{*‡}, Lara Laflotte ^{*§}, Sandrine Breithaupt ^{*¶¹}

¹ Haute Ecole Pédagogique Vaud (HEPVd) – 33, av. de Cour 1014 Lausanne, Suisse

Une brève revue de la littérature met en lumière le peu de recherches récentes sur les représentations que se font les élèves de l'apprentissage à l'école primaire. Alors que plusieurs études cherchent à identifier les effets sur l'apprentissage (Hattie, 2012) de certaines approches pédagogiques ou pratiques d'enseignement, peu d'entre elles prennent en considération le point de vue de l'élève quant aux pédagogies, aux manuels, aux stratégies d'apprentissage ou encore aux savoirs scolaires. Ainsi, plusieurs auteurs s'efforcent de penser des modèles de l'école primaire ou des modèles de l'apprendre pour faire face aux mutations sociales, sans systématiquement tenir compte des représentations des élèves sur les apprentissages scolaires.

Or, prendre en compte la " perspective de l'élève " (*child perspective*) permet de se rapprocher de l'expérience particulière vécue par l'enfant, pour comprendre le sens qu'il construit dans ladite expérience (Sommer *et al.*, 2013). L'école étant génératrice d'expériences - et plus particulièrement d'expérience d'apprentissage - chacune de ces situations affecte différemment les élèves car le rapport de chacun des enfants face à une même expérience ne sera pas semblable (Vygotski, 1934/2018). S'intéresser aux représentations des élèves apparaît donc comme un préalable dès lors que l'on questionne l'efficacité des dispositifs et processus d'enseignement/apprentissage.

Partant de ces constats, notre communication a pour but de documenter les représentations, d'identifier ce qui est entendu, perçu, énoncé ou encore compris en termes "d'apprentissage" par les élèves âgés de 8 à 13 ans dans les écoles vaudoises en Suisse romande. Comment les élèves d'aujourd'hui définissent-ils l'apprentissage? Dans et à quelles conditions, selon eux, apprennent-ils? Quel discours produisent-ils sur leur expérience de l'école ? Quel sens donnent-ils à " l'apprendre " ? C'est à cette série de questions que cette recherche tente de répondre.

Les données de cette étude sont constituées par des transcriptions d'entretiens semi-dirigés, pour partie réalisés individuellement, pour partie en focus-groups dans quatre classes de l'enseignement primaire, ce qui correspond à un échantillon d'environ 80 élèves. La méthodologie retenue pour cette première étape de recherche exploratoire, se veut volontairement ouverte et s'inscrit dans une certaine tradition de la recherche qualitative, par théorisation ancrée. Nous procédons par construction ouvragée des variables (Maulini 2013/2017).

*Intervenant

†Auteur correspondant: lea.couturier@hepl.ch

‡Auteur correspondant: santiago.hernandez@hepl.ch

§Auteur correspondant: lara.laflotte@hepl.ch

¶Auteur correspondant: sandrine.breithaupt@hepl.ch

Le processus doit conduire à nous situer en regard des travaux qui nous précèdent, notamment ceux de Klatter et al. (2001) et de Robbers et al. (2018), d'actualiser et contextualiser les données, à formaliser un questionnaire que nous souhaitons développer pour une étude à plus large échelle et enfin à documenter le point de vue des élèves à des fins d'élaboration de nouvelles formes de formations continues de type collaboratives.

C'est à partir d'une perspective vygotkienne que les résultats de cette étude seront interprétés, l'apprentissage renvoyant alors à l'appropriation des outils culturels et au développement des fonctions psychiques.

La communication présentera les premiers résultats de nos analyses et évoquera quelques perspectives de recherche à suivre.

Bibliographie :

Hattie, J. (2012). *L'apprentissage visible pour les enseignants. Connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Québec : PUQ.

Klatter, E. (2001). *Learning conceptions of young students in the final year of primary education*. University of Nijmegen and Tiburg University : Learning and Instruction.

Maulini (2013/2017). Penser les pratiques éducatives par l'induction croisée de leurs régularités et de leurs variations : une méthode de recherche ancrée dans les observations. Genève, Suisse: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Repéré à <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-1313.pdf>.

Robbers, E., Donche, V., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2018). A longitudinal study of learning conceptions on the transition between primary and secondary education. *Research Papers in Education*, 33(3), 375-392. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1329337>.

Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. & Hundeide, K. (2013). Early childhood care and education: a child perspective paradigm. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 459-475.

Vygotski, L.S (1934/2018). Cours 4. Le problème du milieu en pédologie. In Leopoldoff, I., & Schneuwly, B. (2018). *La science du développement de l'enfant. Textes pédologiques(1931-1934)*. Berne: Peter Lang. (pp. 111-130)

Mots-Clés: Perspective de l'élève, représentations, apprendre

Dispositifs et outils et d'enseignement du français à l'école primaire : quelle mise en scène pour quelle efficacité ?

Pascal Dupont * ¹, Dorothee Sales-Hitier *

², Catherine Dupuy *

³, Marie-France Stordeur *

⁴, Stephane Colognesi *

⁴, Frédéric Nils *

⁴, Sandrine Aeby *

⁵, Glaís Cordeiro *

⁵, Anne-Claire Blanc *

⁶, Roxane Gagnon *

6

¹ Université Toulouse - Jean Jaurès – INSPE Toulouse Occitanie-Pyrénées – 5 allées Antonio Machado - 31058 Toulouse Cedex 9, France

² Université Toulouse - Jean Jaurès – INSPE Toulouse Occitanie-Pyrénées – 5 allées Antonio Machado - 31058 Toulouse Cedex 9, France

³ université de Montpellier Paul Valéry – Faculté d'éducation – France

⁴ Université Catholique de Louvain – Belgique

⁵ Université de Genève – Suisse

⁶ Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud – Suisse

Coordonnateur du symposium : Pascal Dupont, INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, Université Toulouse

Problématique

*Intervenant

La notion de dispositif est tellement triviale ET/OU complexe qu'elle n'est pas abordée dans le dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques de Reuter (2013).

De façon générale il est possible de décrire les dispositifs comme le résultat d'un travail d'ingénierie qui organise un ensemble " de moyens susceptibles de susciter l'activité des sujets en référence à des objectifs déclarés " (Barbier, 2011). Du point de vue vygotkien, dans lequel nous nous situons, ces dispositifs mettent en scène des outils sémiotiques, objets matériels ou symboliques, qui médiatisent l'activité langagière et la manière de la penser. L'outil permet au sujet d'agir sur son environnement et sur autrui. En retour, il est aussi un lieu d'exploration et de transformation de l'activité du sujet permettant le développement de processus d'apprentissage. Mis à la disposition de l'élève, il a pour vocation de médiatiser son rapport au monde pour qu'il devienne source d'apprentissage. Weisser (2010) distingue dispositif pédagogique et dispositif didactique.

Le dispositif pédagogique relève d'une intention éducative se centrant sur le sujet apprenant, sur les relations sociales, et sur les médiations. Ils diffèrent des dispositifs didactiques dans leurs intentions et par l'uniformité de leurs méthodes d'enseignement quelle que soit la discipline enseignées. L'histoire de l'éducation en recèle de célèbres comme les propositions de Freinet ou de Montessori.

Les dispositifs didactiques, quant à eux, seront différents selon la matière étudiée, puisqu'ils se réclament d'une base épistémologique et se centrent sur un contenu spécifique de savoir à enseigner/apprendre dans une discipline donnée.

Les types de rationalité dont relèvent l'un et l'autre diffèrent aussi. Au premier, " la réflexion sur l'action éducative ", une " rationalité praxéologique " ; au second, un " questionnement des rapports et des écarts entre savoir enseigné et savoir savant ", une " rationalité cognitive ". Pour viser un objectif donné, en mathématiques par exemple, vais-je choisir un problème strictement disciplinaire, relevant d'un monde de fiction, virtuel, ou vais-je au contraire l'intégrer à un projet de classe coopérative ? Existe-t-il autant de métiers d'élève que de matières enseignées ? C'est la position des didactiques disciplinaires : à chaque discipline sa " communauté discursive scolaire " (Bernié, 2002). Cependant il faut se garder d'opposer radicalement les deux approches, pour parler plutôt de continuum. En effet, toutes les didactiques ne procèdent pas uniquement par transposition du savoir savant. En français notamment, on part souvent des pratiques sociales de référence et des processus sociaux de communication.

Ce symposium réunira des contributions relatives à la discipline français et portera sur les questions suivantes :

- Quelle(s) articulation(s) entre dispositif pédagogique et dispositif didactique portant sur des pratiques langagières ?
- Quel(s) outil (s) mobiliser, élaborer, co-constituer pour aborder un enjeu de savoir de la discipline français ?
- Comment ce/ces outil(s) sont-ils mis en scène dans un dispositif ?
- Dans quelle mesure peut-on appréhender l'efficacité du dispositif ?

Bibliographie

Barbier, J-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris : Presses Universitaires de France

Bernié, J-P (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de " communauté discursive " : un apport à la didactique comparée ?, *Revue Française de Pédagogie*, 141, 77-88.

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

Weisser, M. (2010). " Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! ", *Questions Vives*, 4, 13 mis en ligne le 26 janvier 2011,

URL : <http://questionsvives.revues.org/27>

Session 1

Communication 1.

Mise en scène des genres scolaires disciplinaires dans la Séquence Minimale d'Enseignement de l'Oral, quels effets sur la conscientisation des apprentissages par les élèves ?

Dorothee Sales – EFTS – Université Toulouse Jean Jaurès

Pascal Dupont – EFTS – Université Toulouse Jean Jaurès - INSPÉ

Mots clés : dispositif didactique – genre scolaire disciplinaire – enseignement explicite – conscientisation des apprentissages

Malgré un consensus sur sa nécessité, l'enseignement explicite de l'oral peine à s'implanter dans les classes du troisième cycle de l'école primaire française. Les difficultés inhérentes à son enracinement restent notamment liées à son caractère multidimensionnel (Turco et Plane, 1999) où s'intriquent différentes fonctions de l'oral souvent difficiles à démêler formant " un continent. Parmi les grands types de situation d'oral de ce continent qui coexistent dans les classes, nous nous intéressons ici à celles dans lesquelles l'oral est lui-même contenu d'enseignement. À ce titre, elles supposent la mise en place de séquences d'enseignement spécifiques focalisées sur des contenus de savoir clairement identifiables. Au cycle 3 de l'école primaire, les genres oraux constituent une unité fondamentale d'enseignement pour le développement de connaissances et de compétences orales dont on peut élémentariser les composantes. Ils permettent de modéliser des pratiques langagières de référence comme des objets d'enseignement (Dolz et Schneuwly, 2016). Les activités scolaires relevant avant tout des différentes disciplines enseignées à l'école, l'enseignement des genres interroge le contenu thématique des prises de paroles publiques : Qu'est-ce qu'il y a à dire ? Sur quoi ? Comment le dire ? Et pour quoi faire ?

Le modèle didactique du genre scolaire disciplinaire envisage plusieurs variétés d'un même genre selon les disciplines enseignées à l'école – à chaque discipline sa communauté discursive scolaire (Bernié, 2002) - pour apporter de premières réponses à ces questions. En effet, son design, à savoir son paramétrage corrélé à des connaissances et des enjeux disciplinaires relevant de la culture commune du groupe classe, permet de programmer des situations d'enseignement contrôlées et

de gérer des contextes discursifs. Pour que les acteurs, enseignants et élèves, puissent s'emparer des genres scolaires disciplinaires (Chartrand et Blaser, 2006), il est nécessaire de les mettre en scène dans un dispositif didactique. Depuis la fin des années quatre-vingt-dix, plusieurs types de séquences ont déjà été proposés sans particulièrement ou suffisamment prendre en compte les disciplines scolaires et les questions professionnelles des enseignants invitant à une réflexion didactique intégrant ces problématiques.

Le projet de recherche participatif SEMO (Séquence Minimale d'Enseignement de l'Oral) qui implique deux chercheurs et seize enseignants du cycle 3 de l'école primaire a pour visée praxéologique d'investiguer ces questions. Le dispositif innovant proposé comprend quatre séquences portant chacune sur un genre - exposé, interview, lecture à haute voix et débat- dans quatre disciplines différentes : l'éducation civique et morale, l'histoire, l'éducation sportive et physique et la littérature. Ces séquences qui s'appuient sur la notion de genre scolaire disciplinaire sont conduites tout au long d'une année scolaire afin d'organiser une progression dans les apprentissages des élèves. Elles se déploient chacune en quatre phases (acculturation, enjeux disciplinaires et langagiers, régulation de la production, intégration des connaissances et des compétences). Pour les mettre en œuvre, le dispositif inclut des supports enseignants et élèves, divers artéfacts (textes, vidéos), des modalités différenciées de travail et un carnet de bord qui outillent les élèves aux différentes phases de la séquences.

Nous émettons l'hypothèse que le dispositif permet un espace de sémiotisation pour que les élèves identifient les composantes de l'objet d'apprentissage et se l'approprient pour entrer dans un nouvel espace langagier et de connaissances. Afin de répondre à notre hypothèse, nous avons filmé les quatre phases de la seconde séquence du projet SEMO portant sur le genre scolaire disciplinaire de l'exposé en Histoire dans une classe de CM1/CM2 : la phase de présentation du genre, la phase de dévoilement des enjeux de la prise de parole publique, la phase d'expérimentation et de coopération et enfin, la phase d'intégration des connaissances et des compétences relatives au genre enseigné. L'analyse de ces quatre phases sera effectuée en mettant en regard sous la forme de synopsis du verbatim des séances et de l'analyse des écrits réflexifs des élèves dans leur carnet de bord.

Bernié, J-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de " communauté discursive " : un apport à la didactique comparée ?, *Revue Française de Pédagogie*, 141, 77-88.

Chartrand, S. et Blaser, C. (2006). CHAPITRE 8. Fonction épistémique des genres disciplinaires scolaires : prolégomènes à un champ de recherches. Dans : Bernard Schneuwly éd., *Analyses des objets enseignés: Le cas du français*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur, 179-194.

Dolz, J., & Schneuwly, B. (2016). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels* (6^e éd.). Paris: ESF éditeur.

Turco, G. et Plane, S. (1999). L'oral en situation scolaire : Interaction didactique et construction des savoirs. *Pratiques*, 103, 149-171.

Communication 2. Quelle variété de dispositifs du travail de l'exposé oral au primaire et quels principes déclarés par les enseignants pour les fonder ?

Université de Louvain - Laboratoire IPSY (Institut de recherche en sciences psychologiques) et GIRSEF (Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation)

Mots clés : dispositif – oral travaillé/oral enseigné – exposé – principes pédagogiques et didactiques

Même si la recherche en didactique de l'oral se développe petit à petit, il n'empêche que, sur le terrain, l'oral " reste un parent pauvre des pratiques ordinaires ". Cela est dû, entre autres, au fait que certains enseignants ne considèrent pas l'oral comme une discipline à part entière ou, s'ils le conçoivent, la voient comme plus compliquée à enseigner que les autres (Simard et al., 2019).

Pourtant, malgré ce constat, quelques pratiques de l'oral existent dans les classes ; mais il s'agit bien souvent d'un oral travaillé (Dupont & Grandaty, 2020), et pas (nécessairement) d'un oral enseigné. L'une des activités favorites mise en place néanmoins dans les classes est l'exposé oral (Sales-Hitier & Dupont, 2020). Il est défini par Dolz et Schneuwly (2016) comme " un genre textuel public, relativement formel et spécifique, dans lequel un exposant expert s'adresse à un auditoire, d'une manière (explicitement) structurée, pour lui transmettre des informations, lui décrire ou lui expliquer quelque chose " (p.143). Habituellement, les consignes sont données en classe, mais le travail de préparation s'organise à la maison, sans enseigner préalable (Sénéchal, 2017). Le danger est alors qu'uniquement certains élèves réussissent la tâche, notamment ceux qui peuvent bénéficier de l'aide des parents. Pourtant, l'exposé oral est bien une tâche complexe que les élèves ont tous besoin d'apprendre (Dumortier et al., 2012). Se pose alors la question des dispositifs qui existent dans les classes pour soutenir et accompagner les élèves dans la préparation et la production de leur exposé.

C'est là la visée de notre contribution : interroger la pratique de l'exposé oral au primaire en abordant deux aspects : (1) la variété des dispositifs de l'exposé oral comprenant l'accompagnement des élèves avant et pendant l'exposé, et les modalités d'exposé lui-même et (2) les principes pédagogiques et/ou didactiques mobilisés par les enseignants pour expliciter leurs choix et l'efficacité souhaitée/perçue.

Pour y répondre, nous avons mené des entretiens auprès de 16 enseignants du primaire travaillant en différentes écoles de la Belgique francophone et qui favorisent la pratique de l'exposé oral dans leur classe. Il ressort des premières analyses de contenu des divergences majeures entre les dispositifs, regroupées en sept catégories : le sujet de l'exposé, les questions relatives au temps, le public de l'exposé, le matériel et les outils à disposition des élèves, les objectifs poursuivis par l'enseignant, le lieu de la préparation et la place des parents dans le processus. En plus, des différences ont aussi été notées relativement à l'accompagnement des élèves : la méthodologie utilisée pour apprendre aux élèves à préparer un exposé, la méthodologie utilisée pour apprendre aux élèves à présenter un exposé, les consignes et balises données, les adaptations possibles, notamment en temps de confinement et la prise en compte des émotions des élèves.

Nous présenterons les cadres théoriques qui sous-tendent notre étude, les aspects méthodologiques et les principaux résultats. Notre contribution s'inscrit dans le symposium en ce sens qu'elle interroge la question de la variété des dispositifs, et de leur justification par les enseignants, portant sur un même objet de la discipline français : l'exposé oral. En creux, nous pourrions apporter des

éléments de réponses aux questions posées par le symposium : Quelle(s) articulation(s) entre dispositif pédagogique et dispositif didactique portant sur des pratiques langagières ? Quel(s) outil (s) sont mobilisés, élaborés, co-constitués pour aborder un enjeu de savoir de la discipline français ?

Bibliographie

Dolz, J., & Schneuwly, B. (2016). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels* (6^e éd.). Paris: ESF éditeur.

Dumortier, J.L., Dispy, M., & Van Beveren, J. (2012). *Explorer l'exposé. S'informer et écrire pour prendre la parole en classe de la fin du primaire à la fin du secondaire*. Namur, Belgique: Presses universitaires de Namur.

Dupont, P. & Grandaty, M. (2020). L'appropriation des ressources Eduscol en formation initiale des enseignants débutants. Dans P. Dupont (Ed.), *L'enseignement de l'oral en contexte francophone : pratiques et outils de formation* (pp. 151-169). Presses universitaires du Midi.

Sales-Hitier, D., & Dupont, P. (2020). L'exposé : entre forme scolaire et oral enseigné ? *Repères. Revue de didactique et de pédagogie du français*, 73(1), 113-129.

Sénéchal, K. (2017). Quels obstacles à la mise en œuvre de séquences didactiques destinées à l'enseignement de l'oral ? In J-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 131-149). Namur: Presses universitaires de Namur.

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

Communication 3. Des dispositifs pour penser l'articulation entre le dire et l'écrire

Anne-Claire Blanc et Gagnon Roxane

HEP du canton de Vaud - GRAFE

Mots-clés : Oral, récit, production écrite

Cette contribution vise à présenter un projet de thèse traitant des effets de l'enseignement de l'oral sur les compétences scripturales des élèves. Plus spécifiquement, nous nous intéressons à la production de récits (oraux et écrits) par des élèves de 7-8 ans. Ce faisant, nous examinons deux des principaux volets de l'enseignement du français : la production de l'oral et de l'écrit.

Une recension préliminaire des écrits nous conduit à considérer ces deux volets comme les deux faces d'une même pièce dont l'articulation n'est peut-être pas encore suffisamment documentée (Nonnon, 2000 ; Bianco, 2015). L'enjeu est ainsi d'interroger les effets d'un dispositif qui intègre l'oral et l'écrit sur le développement des compétences des élèves. Il s'agit d'une piste intéressante mise en évidence par la recherche, notamment pour intervenir sur les pratiques des acteurs du terrain qui, encore aujourd'hui, résistent à mettre en œuvre des activités portant sur l'oral et donnent une priorité à l'écrit. Notre recherche a comme ambition d'apporter de nouvelles connaissances au sujet de cette articulation oral et écrit ; l'un de nos principaux objectifs consiste à vérifier si et comment un enseignement de l'oral ciblé sur le récit contribue au développement

de la production écrite pour ces élèves de la fin du premier cycle primaire.

Concrètement, nous comptons mettre en place un enseignement portant sur le langage d'évocation (Vanthier, 2010) et nous mesurerons son effet sur les compétences écrites des élèves de quatre classes de 4e année Harnos (CE1) par une tâche d'écriture de récit.

Pour cela, trois modalités seront développées, en collaboration avec des enseignant-e-s :

- Dispositif 1 : Mobilisation de l'oral (sans enseignement explicite du genre du récit)
- Dispositif 2 : Enseignement du récit oral en réception uniquement (pour travailler le comprendre)
- Dispositif 3 : Enseignement du récit oral en réception et en production (pour travailler le comprendre et le dire)

En lien avec les questions posées dans ce symposium, nous faisons l'hypothèse que les processus et enjeux de ces dispositifs sont soit didactiques, soit pédagogiques. Les dispositifs 2 et 3 relèvent de la didactique dans le sens où l'oral, et plus particulièrement le récit, est ici objet d'enseignement à part entière dans la discipline français. Pour étayer le dispositif 3, nous disposons de données tirées d'un travail de recherche en cours analysant les caractéristiques de récits spontanés de jeunes élèves, effectués à partir d'un jeu de *cartes à raconter*. En ce qui concerne le dispositif 1, la mobilisation de l'oral dans une visée transversale l'empêcherait à priori d'être objet d'enseignement à part entière. En effet, traditionnellement dans les premiers degrés scolaires, les dispositifs consacrés à ce type d'oral sont des moments de partage, souvent menés sous la forme d'activités rituelles, destinés à un oral spontané, tourné vers les sentiments individuels et le quotidien de la classe (Dolz & Schneuwly, 2009). Le Plan d'étude suisse romand (CIIP, 2010) spécifie sur ce point, au cycle 1, que " la pratique intensive de l'oral, sous des formes diverses, permet de développer les capacités d'expression et de compréhension des élèves, de leur faire acquérir le vocabulaire nécessaire pour leur socialisation et pour les apprentissages ultérieurs "(1).

En somme, la contribution vise à présenter les dispositifs prévus dans la thèse pour penser l'articulation oral et écrit. Quel type de dispositif privilégier pour travailler le langage en classe ? Quelles caractéristiques favorisent l'acquisition de pratiques langagières ? Comment mesurer les processus mis en jeu dans ces différents dispositifs et leurs effets concrets ? Telles sont les questions que nous mettrons en discussion au terme de notre présentation.

Bibliographie :

Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Presses universitaires de Grenoble.

Dolz, J., & Schneuwly, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.

Nonnon, E. (2000). Ce que le récit oral peut nous dire sur le récit écrit. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 21, 23-52.

Plan d'études romand (2010). Neuchâtel : CIIP. Retrieved from <https://www.plandetudes.ch/per>

Vanthier, H. (2010). *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris : CLE.

Session 2

Communication 4. Quels dispositifs et outils développés dans une recherche d'ingénierie didactique en collaboration ?

Sandrine Aeby – Glais Cordeiro Sales– Université de Genève - Grafe

Mots-clés : Recherche d'ingénierie didactique en collaboration – compréhension en lecture– système récit-personnages – circuit minimal d'activités

Nos réflexions s'ancrent dans un projet conduit par le *Réseau Maison des Petits* au niveau du cycle 1 du primaire de l'école genevoise entre 2014 et 2018. Dans ce cadre, nous avons développé une démarche de recherche appelée *Recherche d'Ingénierie Didactique en Collaboration* (RIDCO), impliquant un va-et-vient entre apports de la pratique et de la recherche. Notre démarche a permis le développement d'un référent conceptuel spécifique – le " système récit personnages " – en lien avec un dispositif – le " circuit minimal d'activités " – pour l'enseignement-apprentissage de la compréhension visant à reconstruire, avec des jeunes élèves, le SRP d'albums de littérature de jeunesse présentant une structure à dominante narrative.

Il s'agira ici de rendre compte du processus d'élaboration de ces objets notionnels et outils en postulant des effets réciproques entre des savoirs d'expertise issus des pratiques des enseignant·e·s et des savoirs émanant de la recherche en didactique du français. Notre cadrage théorique fait référence aux concepts de *transposition didactique* (Chevallard, 1985/1991), de *forme scolaire* (Schneuwly & Dolz, 2009 ; Vincent, Lahire & Thin, 1994) et d'*objet d'enseignement* transposé. Notre questionnement sur les articulations entre dispositif pédagogique et dispositif didactique est fondé sur le postulat que la transposition didactique relève d'un problème ouvert (Chevallard, 1997). C'est un processus de création, de re-création des objets d'enseignement, propres à la forme scolaire (Schneuwly & Dolz, 2009 ; Vincent, Lahire & Thin, 1994) qui se joue en permanence, en fonction de théories concernant les contenus à enseigner mais aussi des processus d'enseignement et d'apprentissage et des pratiques d'experts. Les choix et transformations des éléments disciplinaires sont donc à reconstruire dans un cadre de collaboration entre chercheur·e·s et enseignant·e·s réuni par une " activité réflexive " autour d'objets d'intérêt commun.

Nos analyses ont mis en évidence deux cycles – correspondant à 7 étapes – du processus de collaboration entamé. Au niveau méthodologique, toutes les séances de travail du collectif de recherche ont été enregistrées en audio et des procès-verbaux de chaque séance ont été établis. Depuis la première année du projet, une partie des séquences réalisées en classes a été enregistrée en vidéo (environ 2600 heures) et postérieurement transcrite. Une analyse multifacette de ce corpus permettra, au-delà de l'identification des traces du processus d'élaboration collective notionnelle et didactique, de décrire les objets et dispositifs produits ainsi que leurs transformations au long de ce processus.

Bibliographie :

Schneuwly, B. & Dolz, J. et al. (2009). Des objets enseignés en classe de français. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (Ed.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 11-47). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Communication 5. D'un modèle didactique de la compréhension de récit à la conception d'un outil *designé* pour l'enseigner : les cartes iconiques.

Pascal Dupont – EFTS – Université Toulouse Jean Jaurès – INSPÉ

Mots-clés : compréhension de récit – modèle didactique – outil " designé " - programmation

Le modèle explicatif de la lecture est resté longtemps essentiellement un modèle procédural de traitement de l'information fondé sur une approche top down (prenant en compte des éléments contextuels), bottom up (s'appuyant sur le traitement d'unités linguistiques), ou interactive (combinant les deux). Il faudra attendre les années quatre-vingt-dix pour que Giasson propose le passage de modèles séquentiels à un modèle prenant en compte globalement un ensemble de facteurs et de stratégies dans une perspective praxéologique, modèle princeps qui sera la matrice des déclinaisons futures de différents modèles francophones de la compréhension dans la dernière décennie (Ecalte et Magnan, 2010 ; Goigoux et Cèbes, 2013 ; Bianco, 2015 ; Bishop, 2018). Les programmes français de 2020 soulignent quant à eux la nécessité d'un enseignement explicite de la compréhension, ce qui implique la mise en place de stratégies clairement identifiées. Cependant, c'est une chose de lister des obstacles à la compréhension et d'en déduire des objets d'apprentissage et des champs d'intervention, cela en est une autre de considérer l'activité conjointe de l'enseignant et des élèves comme impliquant l'engagement personnels des sujets dans la tâche et son appropriation.

Ainsi, à la différence de modèles psychocognitifs ou développementaux qui offrent la possibilité de décrire et de comprendre " Comment ça marche ? ", un modèle didactique de la compréhension vise, de plus, à orienter et à réguler les démarches d'enseignement et d'apprentissage. Pour ce faire, nous postulons qu'il est nécessaire d'instrumenter les élèves en donnant une importance majeure à l'outil qui permet au sujet d'agir sur son environnement et sur autrui, et qui est aussi un lieu d'exploration et de transformation de l'activité du sujet (Schneuwly, 2000). À la suite de nos précédents travaux, nous circonscrivons le concept proliférant d'outil en considérant des outils scolaires " designés " - c'est à dire profilés pour un usage disciplinaire ciblé et des apprentissages spécifiques - et leur aspect concret d'objets ou d'ensemble d'objets.

Notre proposition rend compte des prémisses d'une recherche collaborative intitulée " Dispositifs d'enseignement de la compréhension de récit et progression (DEC-PROG) " commencée en 2020 avec des classes de l'école maternelle(2). Ce projet a trois objectifs principaux, premièrement de lister les composantes désormais identifiées par la recherche de la compréhension de récit afin d'élaborer un nouveau modèle synthétique pour l'enseignement ; deuxièmement de produire un outil d'enseignement " designé " articulé à ce modèle permettant une focalisation sur l'ensemble de ces différentes dimensions sous la forme de cartes questions illustrées – des cartes iconiques ; et enfin de construire une progression des dimensions de la compréhension à enseigner en proposant une organisation de ces cartes iconiques en fonction des différents niveaux scolaires du primaire (de la maternelle au cycle 3).

Après avoir présenté les différentes composantes d'un modèle didactique et sa déclinaison dans l'outil " designé " des cartes iconiques permettant aux élèves de construire collectivement la compréhension d'un récit, il s'agira ici - dans une première étape de la recherche - de confronter l'organisation a priori de la programmation des composantes de la compréhension de récit à enseigner avec les évaluations initiales menées dans différents niveaux de classe rendant compte des dimensions déjà en partie maîtrisées par les élèves et de celles qui restent à enseigner.

Bibliographie

Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Bishop, M-F. (2018). Aider à comprendre : deux canevas d'enseignement de la compréhension au cycle 2. *Foruml.ch.ecture*.

Ecalles, J., Magnan, A. (2010). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris : Dunod.

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Québec, Canada : Ed. G. Morin.

Goigoux, R., Cèbes, S. (2013). Enseigner la compréhension à l'école élémentaire : des résultats de recherches à la conception d'un outil didactique, *Recherches*, 58, 29-45.

Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant – Un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.

Communication 6. Production littéraire et oralisation dans un dispositif d'atelier de lecture-écriture littéraire et artistique en Licence pluridisciplinaire.

Catherine Dupuy – LIRDEF – Université de Montpellier – Faculté d'éducation

Mots-clés : littératies universitaires, écrit-oral, atelier d'écriture, pratiques sociales

Notre communication s'intéresse aux usages de l'écrit à l'université en considérant l'armature théorique des littératies universitaires en relation avec les sciences du langage et la didactique du français qui autorise la description de dispositif comme celui de l'atelier d'écriture littéraire et artistique et les questions qu'il pose à propos du volet littéraire du continuum oral-écrit.

Vues dans leur globalité, les pratiques d'écriture dans l'enseignement supérieur recouvrent deux activités principales : l'analyse de genres discursifs (savoir-lire) et la maîtrise des pratiques scripturales (savoir-écrire). Si elles sollicitent le capital déjà acquis par les étudiants dans l'ensemble des disciplines du lycée, elles questionnent sur les contenus et moyens développés pour les apprentissages de nouveaux et multiples écrits spécifiques de la culture universitaire.

Selon nous, trois des écueils les plus prégnants sont englobés dans la problématique des formes sociales des littératies universitaires : -celui de " de la culture expressive " des étudiants. (Donnat, 2008 : 10) qui modifie les critères d'auctorité et de textualité des normes des langages écrits-oraux. - celui des formes " héritées " de l'école. La formation universitaire du français continuerait à solliciter le rapport-scriptural scolaire au langage écrit de l'école garantissant la réussite et à minimiser le rapport oral-pratique du langage (Lahire, 1998) qui n'assure pas la mise en distance de l'expérience. - Enfin les modalités interdidactiques de formation du lire-écrire-parler qui mettent en œuvre " la maîtrise de la langue (syntaxe et orthographe) " en général " ou sur des savoir-faire (la lecture et l'écriture considérées comme des techniques " autonomes " " (Reuter, 2012 : 8) ne posent pas explicitement la tension de la didactisation spécifique de chacune des disciplines universitaires.

Notre objectif est d'explorer l'objet de recherche oral en didactique du français dans un dispositif d'enseignement-apprentissages de pratiques d'oralisation(s) mené dans un atelier de lecture-

écriture littéraire et artistique en Licence pluridisciplinaire (Licence 1) conduit à l'ESPE de Montpellier(2019-2021).

Pour réaliser cette recherche portant sur l'enseignement-apprentissage du lire-écrire-parler dans un atelier d'écriture, nous croisons plusieurs données variées : le référentiel de compétences de la licence pluridisciplinaire, (dont nous retenons, communiquer de façon adaptée, développer sa créativité et coopérer/ travailler en équipe), les supports diffusés aux étudiants dans les séquences d'enseignement et les réalisations en travaux dirigés (corpus numériques de productions de portfolio ; les enregistrements sonores des oralisations de textes).

Notre étude décrit les caractéristiques textuelles et sémantiques des textes produits par les étudiants lors de l'atelier en lien avec les dimensions vocales, corporelles des oralisations en analysant les spécificités individuelle et collective de " l'axe de toute communication sociale : celui qui joint le locuteur à l'auteur (...) (Zumthor, 1987 : 248) où " chacun trouve sa voix " (Martin, 2010 : 9).

Nous ouvrirons la discussion en se demandant dans quelle mesure " la dialectique oral travaillé-oral enseigné " (Dupont & Grandaty, 2016) s'actualise dans le contexte du dispositif expérimenté.

Bibliographie

Donnat, O. (2008). Les pratiques culturelles des Français à l'ère du numérique. Enquête 2008. Paris : La découverte& Ministère de la Culture et de la Communication.

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

Lahire, B. (1998). *La Raison des plus faibles : Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Villeneuve d'Asq : Presses Universitaires du Septentrion.

Martin, S. (2010). " Enseigner la poésie avec les poèmes ". *Le français aujourd'hui*, 169(2).

Reuter, Y. (2012). " Les didactiques et la question des littéracies universitaires ", *Pratiques*, 153-154 | 2012, 161-176.

Zumthor, P. (1987). *La lettre et la voix de la littérature médiévale*. Paris : Seuil.

(1) <https://www.plandetudes.ch/1/cg>

(2) En collaboration avec l'équipe CLÉ de l'Université de Sherbrooke.

Mots-Clés: didactique – pédagogie – dispositif – outil – enseignement du français

Formation initiale des enseignant.e.s du premier degré aux compétences liées à l'usage du numérique lors de l'élaboration de séquences didactiques

Morgane Noyes–Rocache * ¹

¹ Laboratoire CLLE – Garcia-Debanc Claudine : Directrice de recherche – France

Le travail documentaire de l'enseignant.e est la face cachée du métier. Dans les représentations communes, le travail préalable aux enseignements n'est pas pris en compte, alors qu'il a une très grande importance pour la mise en place des enseignements et la réussite des apprentissages des élèves. Selon Reverdy (2014), le travail documentaire consiste à créer et à modifier des ressources suite à la mise en œuvre de séances en classe dans le but de les améliorer pour une utilisation ultérieure. Mes travaux de recherche portent sur le travail documentaire des enseignant.e.s du premier degré pour la préparation des séances de langues vivantes étrangères, enseignant.e.s débutant.e.s (moins de 5 ans d'ancienneté).

Le protocole mis en place est composé d'un questionnaire en ligne, rassemblant à ce jour 500 réponses, dont 230 de la part d'enseignant.e.s débutant.e.s, ainsi que de trois entretiens faisant appel à la méthodologie de l'instruction au sosie, inspirés des travaux réalisés en 2008 par Ghislaine Guedet et Luc Trouche, enfin un recueil de données en formation initiale lors de l'élaboration en collaboration d'une séquence en didactique des langues, basée sur le protocole proposé par Ric, Sanz-Lécina, Garcia-Debanc (2014) vient compléter ces données. Ce protocole vise à analyser la nature des ressources numériques consultées par les enseignant.e.s du premier degré, ainsi que leurs interactions avec les communautés de pratiques en ligne. Il a pour objectif de mettre en évidence les habitudes numériques des enseignant.e.s lors de l'élaboration de leurs documents de préparation de classe les langues vivantes étrangères.

Les résultats de l'étude de Sylvie Gervais (2011) tendent à démontrer que les ressources les plus utilisées par les enseignant.e.s du premier degré sont les ressources données par leurs collègues, qui sont déjà disponibles et accessibles, ainsi que les ressources numériques disponibles sur des sites internet (éditeur, libraires, etc.). De plus, l'analyse des premiers résultats du protocole mis en place, tend à indiquer qu'en langues vivantes étrangères la majorité des enseignant.e.s interrogé.e.s ont recours au numérique, dont uniquement 12% ont recours aux communautés de pratiques en ligne, ou aux collègues de leur école, contre 88 %, qui déclarent avoir recours aux sites internet (sites institutionnels et blogs d'enseignant.e.s). Au vue des résultats, l'apport de la formation initiale en didactiques des langues favorise l'intégration des ressources numériques par les professeur.e.s des écoles débutant.e.s, car uniquement une minorité des enseignant.e.s débutant.e.s n'ont pas recours au numérique. Enfin, le recueil de données en formation initiale réalisée en distanciel, en décembre 2020, met en avant de nombreuses ressources

*Intervenant

numériques par les trois professeur.e.s des écoles stagiaires.

Nous concluons, en nous appuyant sur l'article de Mohammed Mastafi (2015), sur les cas de non-usage des outils numériques en lien avec les compétences à construire en formation initiale, puis à développer en formation continue. Dans cet article, l'auteur élabore une auto-évaluation, aux enseignant.e.s marocain.e.s, du niveau et de la nature des connaissances et des compétences des professeur.e.s du premier et du second degré. Grâce à cette étude, ainsi qu'avec les résultats obtenus, nous pouvons nous questionner sur les connaissances et les compétences que les enseignant.e.s doivent acquérir en formation initiale, afin de trouver et/ou d'élaborer des ressources numériques pertinentes pour leurs enseignements.

Références bibliographiques

Gervais, S. (2011). Accès aux ressources numériques et leur utilisation par les enseignants : Résultats d'un sondage.

Documentation et bibliothèques, 57 (3), 133–152.

Gueudet, G et Trouche, L. (2008). Du travail documentaire des enseignants : genèses, collectifs, communautés. *Education*

et didactique, vol 2, n°3, 371 pages.

Mastafi, M. (2015). Intégrer les TIC dans l'enseignement : Quelles compétences pour les enseignants ? *Formation et*

profession : revue scientifique internationale en éducation, CRIFPE, n°23.

Reverdy, C. (2014). Du programme vers la classe : des ressources pour enseigner. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°96.

Mots-Clés: ressources, usages de ressources, numérique, formation des enseignant.e.s, didactiques

En quoi une approche en termes de gestes professionnels peut-elle être féconde pour la formation de professeurs des écoles en mathématiques ?

Caroline Bulf *[†] ¹, Carine Reydy *[‡] ²

¹ Laboratoire d'Épistémologie et De Didactiques des Disciplines de Bordeaux (Lab-E3D) – Université de Bordeaux : EA4140 – 49, rue de l'école normale - 33021 Bordeaux, France

² Lab-E3D - INSPE de l'académie de Bordeaux – Université de Bordeaux – France

Les travaux précurseurs de l'équipe d'É. Bautier au début des années 80 ont permis une prise de conscience du rôle du langage pour mieux comprendre l'échec scolaire. L'idée qu'il en va en partie de la responsabilité de l'enseignant fait alors son chemin. Les travaux de D. Bucheton (2009 ; 2019) et de ses collaborateurs ont par la suite mis en évidence l'architecture complexe de l'activité enseignante mêlant cinq grandes préoccupations majeures : les savoirs visés, le pilotage, l'étayage, le tissage et l'atmosphère. Leurs articulations et ajustements permanents, en situation, au plus près de l'activité des élèves, ont conduit ces auteurs à adopter leur définition de " gestes professionnels " au sein du modèle qu'ils ont baptisé " Multi-Agenda " (MMA) des préoccupations enchâssées. De leur point de vue, " les gestes professionnels sont des gestes langagiers et corporels. Ils sont toujours situés, propres à chaque individu. Ils sont l'actualisation et l'ajustement en contexte des préoccupations complexes de chaque enseignant. Ils nécessitent la compréhension rapide de l'avancée ou des difficultés des élèves. Ils sont modulaires et s'organisent en configuration de gestes : les postures " (2019, p.209). Dans la conception qu'ont ces auteurs de la didactique, les gestes de l'enseignant sont didactiques " dès lors qu'ils visent des savoirs, des modes de pensée et d'agir qui dans leur ensemble contribuent au développement cognitif, langagier, social et psycho-affectif de l'élève. " (Bucheton 2009, p. 39). Dans nos travaux, nous qualifions un geste de " cohérent " s'il s'inscrit de manière rationnelle dans le projet pédagogique et l'éthique professionnelle de l'enseignant, s'il est possible de l'interpréter en termes de logiques d'arrière-plan et de logiques profondes de l'enseignant, au sens de Bucheton. Nous qualifions un geste professionnel de " pertinent " s'il révèle la capacité de l'enseignant à s'ajuster au plus près de l'activité de l'élève (ou des élèves) auquel il s'adresse tout en prenant en compte le projet didactique visé ainsi que les autres préoccupations toujours présentes.

Nos expériences de formatrices d'enseignants et de chercheuses nous amènent à faire le constat que ce modèle est largement mobilisé dans le cadre de la formation des enseignants mais parfois de façon dévoyée voire réifiée. Dans cette communication, nous nous proposons dans un premier temps de pointer et d'illustrer les risques les plus fréquents de cette réification. Puis dans un second temps, nous nous appuyons sur nos recherches respectives pour montrer en quoi,

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: caroline.bulf@u-bordeaux.fr

[‡]Auteur correspondant: Carine.Reydy@u-bordeaux.fr

malgré ces risques, le modèle du MMA de Bucheton reste une approche féconde pour la formation des professeurs des écoles en mathématiques. Pour cela nous nous focalisons sur deux thèmes mathématiques enseignés à l'école primaire : la géométrie d'une part, la résolution de problèmes basiques au sens de Houdement (2017) d'autre part. Nos recueils de données, réalisés dans le cadre de projets de recherche-action portés par la commission INSPE-CARDIE(1), s'appuient sur des observations filmées puis transcrites de séances de classe, d'entretiens avec les enseignants et de séances plénières réunissant les enseignants observés, les formateurs et les chercheurs impliqués dans les projets. Pour chacun de ces corpus, nous cherchons à identifier les gestes professionnels didactiques spécifiques des objets de savoirs visés ainsi qu'à analyser leur cohérence et leur pertinence au regard des effets supposés sur l'activité des élèves. Ce faisant, nous soumettrons à la discussion certains éléments de nos analyses qui ouvrent selon nous des perspectives pour penser la formation des enseignants.

Bautier E. (1980) Pratiques linguistiques, discursives, pédagogiques : cause ou conséquence de l'échec scolaire ? In: *Langages*, 14 année, n°59, 1980. Conduites langagières et sociolinguistiques scolaire, sous la direction de Frédéric François. pp. 9-24.

Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse, France : Octarès Éditions.

Bucheton, D. (2019) *Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. Paris : ESF Sciences humaines.

Houdement C. (2017) Résolution de problèmes arithmétiques à l'école. *Grand N*, 100, 59-78.

(1) CARDIE : Conseil Académique en Recherche-Développement, Innovation et Expérimentation ; INSPE : Institut National Supérieur de Professorat et d'Éducation, actuellement centre de formation des enseignants en France. Ces projets sont des recherches collaboratives dont l'objectif est de rentrer dans une " *dynamique qui (...) met en avant l'idée de rapprocher les préoccupations du " monde de la recherche " et celles du " monde de la pratique " , de travailler avec plutôt que sur les praticiens.* " (Bednarz, 2013, p.7).

Mots-Clés: gestes professionnels, pratiques enseignantes, mathématiques

Analyse de pratiques enseignantes lors de la mise en œuvre de situations construites dans le cadre d'un travail collaboratif

Julie Horoks ^{*† 1}, Anne-Cécile Mathe ^{* ‡ 2}

¹ Laboratoire de Didactique André Revuz (LDAR) – Université d'Artois, Université Paris VII - Paris Diderot : EA4434, Université de Rouen, Université de Cergy Pontoise, Université Paris XII - Paris-Est Créteil Val-de-Marne (UPEC) – Université Paris Diderot, LDAR – Case 7018 Bâtiment Sophie Germain 75205 PARIS Cedex 13, France

² Activité, Connaissance, Transmission, éducation – Université Clermont Auvergne : EA4281 – INSPÉ Clermont-Auvergne, 36 avenue Jean-Jaurès, CS 20001, 63407 Chamalières Cedex, France

La problématique de cette présentation a émergé dans le contexte d'un travail collaboratif au sein d'un groupe IREM. Les questions explorées au sein de ce groupe sont celles des savoirs à enseigner et de la conception de situations à usage didactique, en géométrie, de la maternelle au début du collège. Or les multiples observations de classe nous laissent à penser qu'une partie des conditions susceptibles de faire de ces situations des lieux porteurs d'apprentissage échappe encore à nos analyses. De ces premiers constats, naïfs, ressort la nécessité de nous doter d'outils pour mieux décrire et comprendre ce qui se joue en classe lors de la mise en œuvre effective de ces situations et progressions. Nous portons une attention nouvelle, dans ce cadre, à l'articulation entre l'activité mathématique des élèves et les pratiques enseignantes.

Une séquence autour du cercle en CE2

La séquence de CE2, autour du cercle, sur laquelle portent nos analyses est issu du travail du groupe. Les savoirs visés et les situations afférentes sont de plusieurs types. Une déclinaison de situations de reproduction de figures, avec contraintes portées sur les instruments à disposition, vise dans un premier temps à faire émerger différentes conceptions du cercle (Bulf & Celi, 2016). À travers cette séquence sont également poursuivis des enjeux d'apprentissage langagiers : décrire un cercle, isolé ou dans une figure composée, en utilisant les mots " cercle, centre, rayon ". Au-delà de questions de vocabulaire, cette visée engage les élèves dans des raisonnements autour de la caractérisation du cercle, c'est-à-dire des informations nécessaires et suffisantes pour le définir. Ces questions sont ici abordées avec les élèves par le biais de situations de formulation et de validation.

Le travail au sein du groupe s'est d'abord porté sur la question de l'articulation entre activité mathématique des élèves, connaissances mathématiques visées et situations. La mise en œuvre de ces situations en classe amène à élargir ce questionnement, en y intégrant l'analyse de pratiques enseignantes.

*Intervenant

†Auteur correspondant: jhoroks@gmail.com

‡Auteur correspondant: ac.mathe@gmail.com

La prise en compte des déroulements en classe dans nos recherches

Dans nos choix théoriques pour appréhender les pratiques enseignantes (Robert & Rogalski, 2002), l'analyse de la gestion des déroulements en classe permet de comprendre et caractériser les pratiques enseignantes en mathématiques, en lien avec les contenus visés. L'intérêt porté aux déroulements se justifie aussi par la référence à des travaux liés à l'évaluation formative (Black & Wiliam, 2009). Il s'agit de caractériser la façon dont les enseignant.e.s repèrent et interprètent l'activité mathématique des élèves et l'exploite en vue de faire apprendre. Au-delà du choix des tâches et de la compréhension de leurs enjeux, comment outiller les enseignant.e.s pour repérer, interpréter les productions (écrites, gestes, vocabulaire) des élèves et les exploiter pour favoriser les apprentissages, en particulier pendant les moments de mise en commun ?

Le corpus et la méthodologie d'analyse

Nous prendrons pour objet d'étude les vidéos du déroulement en classe d'une séquence autour de la notion de cercle en CE2 par une enseignante du groupe. Nous caractériserons ses pratiques à travers les contenus géométriques choisis et leur mise en œuvre, en analysant en particulier la façon dont les productions des élèves (écrites, orales) sont exploitées pendant les moments de mise en commun, à la suite de la recherche d'une tâche.

Conclusion

Dans ce travail, reposant à la fois sur des apports de recherche en didactique de la géométrie et sur les pratiques enseignantes, nous explorons les potentialités offertes par une approche croisée des situations d'enseignement et apprentissage (Théorie des Situations Didactiques/Théorie de l'Activité). A travers ces premières analyses, nous faisons l'hypothèse d'un enrichissement réciproque de nos questions de recherche et outils pour questionner les conditions possibles de mise en œuvre de situations et progressions conçues collaborativement et de diffusion de résultats de nos recherches. A terme, nous espérons qu'elle nous offre un œil nouveau sur les ressources qui en émanent, dans la perspective de mieux outiller les enseignants, pour respecter au plus près les enjeux des situations construites tout en prenant en compte ce qu'elles produisent chez les élèves.

Bibliographie

- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 5-31
- Bulf C., & Celi V. (2016). Essai d'une progression sur le cercle pour l'école primaire - une articulation clé : gabarit-compas. *Grand N*, 97, 21-58
- 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

Mots-Clés: géométrie, situations d'apprentissage, pratiques, développement professionnel, ressource

Construire un territoire apprenant via un dispositif de formation transformatif de type " constellation "

Cécile Berterreix * ¹, Sébastien Chaliès *

2

¹ Education, Formation, Travail, Savoirs – Université Toulouse - Jean Jaurès – Université de Toulouse II - Maison de la recherche UMR EFTS 5, allées Antonio-Machado F - 31 058 Toulouse Cedex 9, France

² Education, Formation, Travail et Savoirs (EFTS) – École Nationale de Formation Agronomique - ENFA, Université Toulouse le Mirail - Toulouse II : MA122 – Université de Toulouse II - Maison de la recherche UMR EFTS 5, allées Antonio-Machado F - 31 058 Toulouse Cedex 9 Ecole Nationale de Formation Agronomique UMR EFTS BP 22687 2 route de Narbonne 31 326 Castanet Tolosan cedex, France

Actuellement, la formation continue des enseignants du 1er degré connaît des transformations significatives. Parmi celles-ci, la formation dite en " constellation " (MEN, 2020) occupe une place à part. Menée au plus près du travail réalisé en classe et fondée sur davantage de collaboration et de partage d'expériences professionnelles entre pairs, ce type de formation conduit à considérer les territoires, et en leur sein les écoles, comme potentiellement " apprenants ".

Pourtant le qualificatif " apprenant " alloué au territoire, utilisé dans le champ institutionnel (Erin et al., 2018), reste encore peu travaillé scientifiquement (Bier, 2010). De récentes publications invitent ainsi à la multiplication des travaux conceptuels et empiriques pour mieux définir ce que pourrait être ce type de territoire éducatif et les conditions régissant sa construction et son développement (par exemple: Gwiazdzinski & Drevon, 2018).

Dans cette perspective, cette communication rend compte des retombées d'un dispositif de formation expérimental mis en œuvre pour tester l'hypothèse selon laquelle la construction d'un territoire apprenant nécessite l'agencement d'un cheminement situationnel, source de diffusion, partage et enrichissement d'actions et de significations professionnelles au sein du collectif des formés. Aménagées à partir de postulats théoriques d'une anthropologie culturaliste (Bertone, 2011), les activités de formation constitutives de ce cheminement devaient notamment permettre à ces derniers d'engager leurs capacités normatives de signification, compréhension et résolution de problèmes partagés.

Mené avec trois écoles, le dispositif était structuré comme suit : Étape 1 (en collectif école) : activité de formalisation de problèmes de métier à partir des difficultés éprouvées dans les classes; Étape 2 (en collectif territoire) : activité de compréhension permettant la construction de solutions envisageables pour y répondre ; Étape 3 (en collectif école) : activités de (i) co-planification en équipe pour contextualiser les solutions envisagées en collectif territoire, (ii) de réalisation effective de ces solutions en situation aménagée (d'observation ou de co-enseignement entre pairs formés) puis en situation ordinaire, et Étape 4 (en collectif territoire) : activité de

*Intervenant

construction d'une culture commune au territoire sur la base de l'analyse des solutions adoptées et testées pour répondre aux problèmes de métier.

L'enregistrement audio-visuel de l'ensemble des activités de formation et d'enseignement d'un formé par école a été réalisé. Sur cette base, des entretiens d'autoconfrontation ont été menés.

Les premiers résultats montrent la construction d'un territoire apprenant sur le temps du dispositif. Ils mettent en effet en exergue le partage et l'usage d'actions et de significations professionnelles nouvelles au sein des collectifs " école " et " inter-école ". Ils permettent, par ailleurs, de confirmer le caractère heuristique des activités ciblées théoriquement et organisées au sein du dispositif pour soutenir le développement professionnel des formés. Enfin, ils rendent compte de l'importance des activités des formateurs afin de permettre aux formés d'investir le dispositif de formation, de faire collectif, et par là même, le rendre progressivement " apprenant ".

Références

Bier, B. (2010). "Territoire apprenant": Les enjeux d'une définition. *Spécificités*, No 3(1), 7-18.

Bertone, S. (2011). La force des règles dans l'apprentissage du métier d'enseignant en formation par alternance. Note de synthèse non publiée pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. (Université de la Réunion, France).

Erin, J., Cuisinier, J., & Fardet, E. (2018). *Le pilotage du plan national de formation | Vie publique*.

Gwiazdzinski, L., & Drevon, G. (2018). Territoires apprenants, la pédagogie à l'épreuve du terrain. *Diversité*, 191(1), 7-18.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2020). *Guide pour le Plan Français à destination des pilotes et référents en académie*.

Mots-Clés: territoire apprenant, formation initiale et continue, travail, constellation, anthropologie culturaliste

Lesson Study adaptée au contexte français de formation continue (et initiale)

Blandine Masselin * ¹, Frédéric Hartmann * [†], Charlotte Tabarant * [‡] ²

¹ Laboratoire de Didactique André Revuz EA 4434 (LDAR) – Université Paris Diderot - Paris 7 : EA1547 – Université Paris Diderot - Paris 7 Bâtiment Condorcet, 10 rue Alice Domon et Léonie Duquet, Case Courrier 7086 - 75205 Paris Cedex 13, France

² adpcema – Association loi 1901 – France

Mots clefs : Lesson-Study ; Lesson Study adaptée ; LSA ; formation ; facilitateur

Titre : Lesson Study adaptée au contexte français de formation continue (et initiale)

Problématique

Il s'agira de présenter un dispositif de formation innovant, la Lesson Study adaptée, inspiré des lesson studies japonaises, et à ce jour développé en France, principalement en Normandie. Il s'agira d'en questionner les rôles des facilitateurs par le biais d'objets frontière. Après une présentation des trois boucles du dispositif, nous effectuerons un retour sur deux expériences vécues dans le premier degré, illustrant chacune les deux premières boucles du dispositif.

Conférenciers :

Frédéric Hartmann, IREM de Rouen, Université de Rouen, Référent Mathématiques, Académie de Normandie

frederic.hartmann@ac-normandie.fr

Blandine Masselin, Docteure en didactique des Mathématiques, LDAR, Université de Paris, IREM de Rouen, Référente Mathématiques, Académie de Normandie

blandine.masselin@ac-normandie.fr

Charlotte Tabarant, Référente Mathématiques Départementale, Hautes-Pyrénées, IRES Toulouse, Université de Toulouse

charlotte.tabarant@ac-toulouse.fr

Première communication orale : Présentation du dispositif de Lesson Study adaptée

Blandine Masselin, LDAR, IREM de Rouen, RMA Académie de Normandie

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: frederic.hartmann@ac-normandie.fr

[‡]Auteur correspondant: cosel@hotmail.fr

Après une présentation de ce qu'est une lesson study, nous préciserons le dispositif de Lesson Study adaptée (Masselin, 2020), noté LSa, développé dans l'académie de Normandie. Constitué de trois boucles, il est fondé sur une adaptation du processus itératif des Lesson Studies (LS) décrit en un cycle par Clivaz (2015, p.25) et repris de Lewis, & Hurd (2011). Contraint par le contexte de formation continue français, le dispositif s'appuie sur l'apport d'une situation (un problème) choisie par l'équipe encadrant la LSa (le groupe " Activités " de l'IREM). Le choix de cette situation intègre lui-même un (ou des) cycle(s) de LS et constitue la première boucle d'élaboration d'une LSa. En d'autres termes, c'est le temps de la réalisation d'une (des) LS interne (s) entre formateurs.

Nous exposerons les spécificités des LSa (objectifs, calendrier et outils pour la formation) ainsi que leur articulation avec la recherche en didactique des mathématiques. Une LSa contient trois boucles dont la première est la LS interne entre formateurs. Lors de la deuxième boucle, un collectif d'enseignants élabore une séance menée par l'un d'entre eux et observée en direct par les autres participants, puis elle est suivie d'une analyse *a posteriori*. La troisième boucle est constituée des mises en œuvre avec adaptations possibles de la situation par les enseignants du collectif dans leur propre classe.

Dans notre exposé, nous adopterons la focale de Clerc-Georgy et Clivaz (2016) sur le partage des savoirs entre facilitateurs et enseignants en LS tout en l'adaptant au dispositif LSa.

Deuxième communication : Exploration des rôles de facilitateurs dans la LSa " Caisse "

Frédéric Hartmann, IREM de Rouen, RMA Académie de Normandie

Une LSa de liaison école-collège (Cycle 3) a eu lieu en 2018-2019 sur la situation de la " Caisse " dans la perspective de mise en place de laboratoires de mathématiques (Villani-Torossian, 2018). Elle offre un corpus de données sur lesquelles nous nous appuierons pour analyser les différents rôles du facilitateur (Masselin & al., soumis) dans la deuxième boucle autour du plan de leçon, aussi appelé feuille de route dans le dispositif LSa.

Troisième communication : Élaboration d'outils de facilitateur pour la LSa " Œufs du dragon "

Charlotte Tabarant, IRES Toulouse, RMD Hautes-Pyrénées

Une LSa a été réalisée avec des enseignants du premier degré tout en s'inscrivant dans un projet de salle des mathématiques didactique-ludique à Lourdes. Cette LSa vise la construction du nombre au CP à partir de la ressource " mathelier " en lien avec le matériel de jeu " plaisir maths ". Ses données seront l'occasion d'une focale sur le facilitateur à partir de l'objet frontière (au sens d'Akkerman & Bakker, 2011) qu'est la " grille d'intervention du formateur ". Elle est constituée d'extraits vidéos analysés, d'éléments déclencheurs qui impulsent l'usage de ces extraits en formation, ainsi que des descriptions d'effets attendus chez l'enseignant. Nous analyserons les liens entre la recherche et le dispositif LSa dans cette première boucle.

En conclusion, nous évoquerons des perspectives de recherche-action (adaptations des LSa de la formation continue à la formation initiale) ainsi qu'un projet de recherche-dissémination initié autour des LSa.

Références :

AKKERMAN, S.F., & BAKKER, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81, 132-169.

CLERC-GEORGY, A., & CLIVAZ, S. (2016). Évolution des rôles entre chercheurs et enseignants dans un processus lesson study: quel partage des savoirs? In F. Ligozat, M. Charmillot & A. Muller (Eds.), *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation* (pp. 189-208). Série Raisons Educatives, n°20. Bruxelles : De Boeck.

CLIVAZ, S. (2015). Les Lesson Study ? Kesako ? *Revue de Mathématiques pour l'école*, 224, 23-26.

LEWIS, C., & HURD, J. (2011). *Lesson study, Step by step, How teacher learning communities improve instruction*. Portsmouth : Heinemann.

MASSELIN, B. (2020). *Ingénieries de formation en mathématiques de l'école au lycée. Des réalisations inspirées des Lesson Studies*, Editions PURH.

MASSELIN, B., HARTMANN, F. & ARTIGUE, M. (soumis). Étude du rôle des facilitateurs dans un dispositif de Lesson Study adapté, *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives*.

Mots-Clés: Lesson study adaptée, formation continue, formation initiale, facilitateur, objet frontière

L'introduction d'un logiciel sur tablette pour apprendre à lire : quelle appropriation des enseignants ?

Fatima Davin-Chnane ^{*†}, Stephanie Genre ^{*‡}, Caroline Hache ^{*§¹}

¹ Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation (ADEF) – Aix Marseille Université : EA4671, INRP – 3 Place Victor Hugo13331 MarseilleCedex 3, France

Le Projet LEMON (Lecture Mathématique Outil Numérique) est un projet ayant bénéficié du financement e-Fran, dont la visée est de promouvoir des actions visant la transformation de l'école à partir de la création de territoires éducatifs d'innovation numérique. Ce projet porte sur l'utilité du numérique comme outil pédagogique innovant pour accompagner les professeurs d'école dans le renforcement de l'apprentissage du décodage en lecture (Lassault & Ziegler, 2018). Un collectif d'enseignant, tous exerçant en éducation prioritaire, a été constitué pour participer à l'expérimentation en lien avec le projet LEMON. Ces derniers étaient invités à suivre un protocole de recherche qui proposait des séances hebdomadaires d'activités des élèves sur tablette durant une vingtaine de minutes. Pendant le temps de l'expérimentation, la moitié de la classe réalisait les activités proposées par le logiciel GraphoLearn, l'autre moitié était en activité avec l'enseignante. Les séances de classe ont été filmées puis ont servi de support à des autoconfrontations simples et croisées (Clot, 1999 ; Theureau, 2006).

Notre travail se propose de préciser la manière dont ce dispositif a été pensé et d'analyser en regard le discours des enseignants à son propos, ainsi qu'au sujet de l'apprentissage de la lecture médiée par le logiciel sur tablette. Existe-t-il un lien entre les activités prévues par le logiciel et les activités menées en parallèle par les enseignants ? L'usage de la tablette dans un temps restreint en demi-groupe classe est-il ressenti comme bénéfique ou contraignant ? Quelles sont les analyses produites par les enseignants participant à cette expérimentation ? Nous montrerons la façon dont leur discours porte la trace d'un cheminement : celui d'une posture professionnelle hors champ vers une pratique projective d'appropriation du logiciel de lecture Grapholearn. Pour cela, nous analyserons les films d'autoconfrontations simples réalisées à la suite du film de classe, puis quatre mois plus tard une autoconfrontation collective afin d'observer les incidences du discours des chercheurs sur celui des enseignants.

Notre analyse portera sur cette double dimension discursive et reposera sur une double approche. La première consistera à interroger et catégoriser les types de discours des enseignants autour des situations de lecture impliquant l'utilisation du logiciel Grapholearn, en nous appuyant notamment sur les fondements théoriques de la sémantique interprétative (Rastier, 1987/2009). La seconde permettra une mise en parallèle de ces discours avec le déroulé méthodologique de

*Intervenant

†Auteur correspondant: fatima.davin@univ-amu.fr

‡Auteur correspondant: stephanie.genre@cyu.fr

§Auteur correspondant: caroline.hache@univ-amu.fr

l'expérimentation menée par l'équipe de recherche.

Les premiers résultats soulignent un processus de distanciation pédagogique et didactique des enseignants par rapport au protocole de recherche imposé. Les professionnels mettent en place un système didactique indépendant, comprenant un élève et sa tablette, séparé du système didactique dans lequel ils interviennent. Une fois l'expérimentation terminée, ces derniers expriment leur désir de s'emparer de l'outil autrement. Ils entrent dans un processus projectif qui consiste à imaginer ce qu'ils pourraient faire en classe avec ce logiciel lorsqu'ils retrouveront l'entière liberté du déroulement des apprentissages. Ils présentent alors différents dispositifs potentiels pouvant être mis en place dans un futur proche. L'expérimentation, demandant dans son protocole une absence totale d'implication de la part des enseignants, montre que les enseignants ont malgré tout la volonté de se saisir de l'outil et d'adapter son utilisation aux besoins qu'ils ressentent vis-à-vis de l'enseignement de la lecture. Cette prise de distance par rapport à l'usage de la tablette prévu par le dispositif est par ailleurs très éclairante : elle montre que la mutation annoncée d'une révolution du numérique ne peut se faire sans les enseignants et prouve que limiter la question du numérique à l'outil mène à une impasse.

Notice bibliographique

Beaudry, M-C. et Brehm, S. L'utilisation du ipad en classe de français au secondaire : quels usages par l'enseignant ? *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 5

Gélis, J-M. et Villemonteix, F. (2015) Introduction des tablettes et enseignement des mathématiques à l'école primaire : schèmes d'usage professionnels et discours des enseignants. *Recherches en didactique*, 1(19), 73-83.

Lassault, J. & Ziegler, J. (2018). Les outils numériques d'aide à l'apprentissage de la lecture. *Langue française*, 3(199), 111-121.

Rastier, F. (1987/2009). *Sémantique interprétative*. Paris : Presses Universitaires de France.

Viriot-Goeldel, C, Crinon, J. Piquée, C. et Marin, B. (2016) L'usage du numérique à l'école élémentaire en France : résultats de l'étude " Lire-écrire au CP ". *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(3).

Mots-Clés: Lecture, Numérique, Didactique, Enseignant, Innovation

Influences réciproques au sein de collectifs de professeurs des écoles : quelle(s) empreinte(s) sur les pratiques d'enseignement des mathématiques ?

Emma Archimbaud * ¹

¹ Education Discours Apprentissages – Université de Paris :
URP₄071 – –45, *ruedesSaintsPres75270ParisCedex06, France*

Cette communication vise la présentation du cadre de ma recherche doctorale en cours. La question posée est celle de l'empreinte des collectifs de professeurs des écoles sur les pratiques individuelles d'enseignement des mathématiques. Mon étude a pour objectif premier d'identifier les influences délibérées ou non, qui s'exercent lors des échanges en collectif, en matière de contenus mathématiques et, plus largement, de leur mise en œuvre en classe. Il s'agit également, dans un second temps, de repérer ce qui s'inscrit effectivement dans la pratique des enseignants, c'est-à-dire pas seulement, par exemple, le fait de réutiliser une situation proposée par un collègue ou par une formatrice. Les interactions en collectif et leur portée sur les pratiques d'enseignement en classe sont en conséquence analysées avec une focale principalement portée sur les aspects les plus profonds du travail enseignant : l'installation de la paix scolaire et l'exercice de la vigilance didactique (Charles-Pezard, 2010 ; Butlen et al., 2014).

Les terrains d'enquête sont trois collectifs de professeurs des écoles dont l'ancienneté et la fonction dans l'institution sont variables. Le premier collectif, constitué de dix participants, regroupe des enseignants, des chercheurs et des conseillères pédagogiques. Il est labellisé L_éA et se réunit pour travailler la résolution de problèmes numériques complexes et basiques (au sens de Houdement, 2017, 2012) en cycle 3. Le second collectif a pour origine un dispositif de formation. Il se compose de huit enseignants expérimentés de cycle 3 et est animé par une référente mathématiques de circonscription qui forme ces professeurs sur les nombres rationnels. Enfin, le dernier groupe est " informel ", il n'a pas d'existence institutionnelle et est constitué de sept enseignants débutants (première année de titularisation) qui se connaissent depuis leur formation initiale et qui souhaitent échanger notamment sur leurs pratiques en mathématiques et plus spécifiquement en résolution de problèmes. Nous cherchons également, au moins dans leurs discours et dans leurs pratiques, les influences potentielles ou effectives du collectif " collègues de l'école " sur les pratiques de ces débutants.

D'un point de vue théorique, nous avons adopté le cadre général de la double approche ergonomique et didactique développée par Robert et Rogalski (2002) qui est particulièrement adapté à notre recherche dans la mesure où les pratiques enseignantes sont envisagées en tenant compte de leurs dimensions personnelle, sociale et institutionnelle (Robert, 2008) et notamment des liens entre l'engagement des enseignants dans des activités collectives et leurs activités

*Intervenant

d'enseignement – préparation, enseignement (Roditi, 2013).

D'un point de vue méthodologique global, les processus d'influences potentielles sont recherchés en amont par l'observation et l'enregistrement des rencontres en collectifs ainsi que par des entretiens individuels et collectifs. Les influences effectives sont quant à elles recherchées, en aval par l'observation et la captation vidéo de séances d'enseignement en classe et également par des entretiens.

Le poster sera l'occasion de présenter les principaux éléments d'analyses de ce corpus de données et les premiers résultats concernant le rôle des collectifs d'enseignants dans la construction des pratiques d'enseignement.

Mots-Clés: collectifs, influences, pratiques enseignantes en mathématiques, vigilance didactique, paix scolaire.

Enseignons les connaissances morphologiques pour soutenir les lecteurs et les scripteurs

Anila Fejzo *[†] ¹, Anne-Sophie Besse *[‡] ², Carolina Moreira Roganti Leite *[§],
Vidigal De Paula Fraulein *[¶] ³, Kathleen Whissell-Turner *^{||} ³, Rihab
Saidane *^{**} ³, Becky Xi Chen *^{††}, Kathleen Hipfner-Boucher *^{‡‡}, Hélène
Deacon *⁴, Claire Fontaa *⁵, Nadège Doignon-Calmus *⁶, Daniel Daigle *⁶,
Rachel Berthiaume *⁷, Annette Jarlegan *⁷, Laura Gonnerman *⁸,
Brigitte Stanké *⁸, Elisabeth Demont *

¹ Université du Québec à Montréal (UQAM) – Université du Québec à Montréal CP 8888, succursale
Centre-ville Montréal (Québec) H3C 3P8, Canada

² Université de Strasbourg – www.unistra.fr – 4 rue Blaise Pascal - CS 90032 - 67081 Strasbourg cedex,
France

³ Université du Québec à Montréal (UQAM) – Université du Québec à Montréal CP 8888, succursale
Centre-ville Montréal (Québec) H3C 3P8, Canada

⁴ Dalhousie University [Halifax] – 6299 South St, Halifax, NS B3H 4R2, Canada

⁵ Laboratoire de Psychologie des Cognitions – université de Strasbourg : EA4440 – France

⁶ Université de Montréal – Canada

⁷ Laboratoire Lorrain de Psychologie et Neurosciences de la dynamique des comportements (2LPN) –
Université de Lorraine – France

⁸ Université de Montréal [Montréal] – Canada

- **Coordinateurs** : Anila Fejzo, Université du Québec à Montréal & Anne-Sophie Besse,
Université de Strasbourg

- **Mots-clés** : connaissances morphologiques, lecture, orthographe lexicale, élèves du primaire,
dispositif didactique

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: fejzo.anila@uqam.ca

[‡]Auteur correspondant: anne-sophie.besse@unistra.fr

[§]Auteur correspondant: carolinarlm@gmail.com

[¶]Auteur correspondant: fraulein@usp.br

^{||}Auteur correspondant: whissell-turner.kathleen@courrier.uqam.ca

^{**}Auteur correspondant: saidane.rihab@courrier.uqam.ca

^{††}Auteur correspondant: xi.chen.bumgardner@utoronto.ca

^{‡‡}Auteur correspondant: khibou59@gmail.com

Auteur correspondant: helene.deacon@dal.ca

Auteur correspondant: clairefontaa@gmail.com

Auteur correspondant: doignon@unistra.fr

Auteur correspondant: daniel.daigle@umontreal.ca

Auteur correspondant: rachel.berthiaume@umontreal.ca

Auteur correspondant: annette.jarlegan@univ-lorraine.fr

Auteur correspondant: laura.gonnerman@mcgill.ca

Auteur correspondant: brigitte.stanke@umontreal.ca

Auteur correspondant: elisabeth.demont@unistra.fr

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture constitue un enjeu fondamental de l'école primaire. En français, l'enseignement systématique des phonèmes et de leurs correspondants graphémiques est certes déterminant mais ne permet pas de lever toutes les irrégularités et inconsistances de cette langue écrite particulièrement complexe. D'autres dimensions doivent ainsi faire l'objet d'un enseignement pour parvenir à la maîtrise de la littératie pour tous les élèves. Les connaissances sur les plus petites unités de sens, les morphèmes, et sur leur jonction pour former les mots (ex., savoir qu'*illettrisme* se compose de il+lettre+isme) contribueraient aussi au développement de la littératie, notamment de la lecture et de l'écriture des mots (Fayol, 2008). Des travaux en contexte francophone ont permis non seulement d'établir un lien étroit entre les connaissances morphologiques et la capacité à lire et écrire les mots chez les élèves (Casalis, Deacon, & Pacton, 2011; Moreira, Demont, Vidigal de Paula, & Besse, 2021; Pacton, Foulin, Casalis, & Treiman, 2013; Sanchez, Magnan & Ecalle, 2012) mais aussi d'évaluer scientifiquement les effets de dispositifs interventionnels favorisant le développement de ces connaissances et permettant par conséquent l'amélioration des performances en littératie (Casalis, Pacton, Lefevre, & Fayol, 2018; Chapleau, 2015; Fejzo, Godard, & Laplante, 2017; Fontaa et al., 2020). Les enseignements centrés sur la morphologie des mots, bien qu'investis de façon variable à l'école primaire, méritent ainsi d'être précisés et approfondis, à la lumière des résultats récents issus des travaux en psycholinguistique et didactique du français écrit. Pour les communautés scientifique et scolaire, les nouveaux défis sont, entre autres, de 1) mieux comprendre comment des élèves de différents niveaux et scolarisés dans différents contextes utilisent, implicitement et explicitement, les connaissances morphologiques pour comprendre, lire et écrire les mots et 2) proposer des dispositifs didactiques axés sur les connaissances morphologiques pour les soutenir dans leur apprentissage de la langue écrite. Le présent symposium permettra de faire le point sur ce que les études menées en contexte francophone nous apprennent à ces égards dans l'objectif de nourrir concrètement et activement les réflexions pédagogiques des enseignant.es confronté.es à une diversité de problématiques scolaires relatives au développement de la littératie.

Six communications se succéderont au sein de ce symposium afin d'aboutir à l'état des lieux souhaité. Les deux premières constitueront une ouverture en apportant des données corrélationnelles sur le rôle que jouent les connaissances morphologiques pour apprendre à lire à l'école primaire. Celle de Besse, Moreira, Vidigal de Paula et Demont amorcera la question en envisageant ce rôle sur la reconnaissance de mots écrits, en distinguant les processus sublexicaux et lexicaux. Celle de Fejzo et al. viendra approfondir la façon dont les connaissances morphologiques sont également fondamentales à un niveau plus complexe et essentiel à la lecture: la compréhension écrite.

Les 4 communications suivantes permettront d'aborder la façon dont l'enseignement de la morphologie constitue une aide pour faire progresser les élèves de primaire dans la maîtrise de la langue française écrite.

Toujours en lien avec la compréhension de phrases, l'étude de Fontaa et al. rendra compte, par le biais d'une étude expérimentale, les effets d'un entraînement à la morphologie des mots auprès d'élèves du CP au CM2 sur la lecture. Celle de Gonnerman et Whissell-Turner explore l'utilisation des stratégies, notamment morphologique, par les enfants lorsqu'ils tentent d'orthographier les mots morphologiquement complexes à la suite de deux dispositifs didactiques axés sur l'analyse morphologique des mots ou sur leur sens.

Dans une juste continuité, les deux dernières communications viendront apporter des éléments de preuves quant à l'impact positif de dispositifs d'enseignements ou d'entraînement axés sur la morphologie des mots sur les capacités en orthographe d'élèves au développement typique (Fejzo, Saidane, & Whissell-Turner) ou chez des enfants ayant des difficultés à orthographier ou des

troubles du langage et des apprentissages (Stanké). Finalement, la documentation scientifique de la contribution des connaissances morphologique au développement de nombreuses facettes du développement de la littératie chez des élèves du primaire sera apportée dans ce symposium avec la préoccupation de mieux informer les milieux scolaires quant à leur enseignement en classe du primaire.

Casalis, S., Deacon, H., & Pacton, S. (2011). How Specific Is the Connection between Morphological Awareness and Spelling? A Study of French Children. *Applied Psycholinguistics*, 32(3), 499-511.

Casalis, S., Pacton, S., Lefevre, F., & Fayol, M. (2018). Morphological training in spelling: Immediate and long-term effects of an interventional study in French third graders. *Learning and Instruction*, 53, 89-98.

Chapleau, N. (2015). L'apprentissage de l'orthographe lexicale chez les dysorthographiques: interventions en morphologie dérivationnelle. *Approche Neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 135.

Fayol, M. (2008). Apprendre à orthographier la morphologie. In M. Fayol & J.-P. Jaffré (Eds.), *Orthographier* (pp. 197-210). Paris: Presses Universitaires de France.

Fejzo, A., Godard, L., & Laplante, L. (2017). Les effets d'une intervention en conscience morphologique sur l'orthographe lexicale en français chez des élèves arabophones du 2e cycle du primaire en milieu défavorisé. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 76(45-64).

Fontaa, C., Doignon-Camus, N., Daigle, D., Berthiaume, R., Jarlégan, A. Commissaire, E. & Besse, A.S. (2020). Favoriser le développement du langage écrit chez les enfants faibles lecteurs : intérêt d'un entraînement morphologique. *13ème colloque international du RIPSYPDEVE*. 8-9 october. Nancy, France.

Moreira, C. Demont, E. Vidigal de Paula, F. & Besse, A.S. (2021). Morphological awareness and reading in French- speakers children learning Portuguese as a second language. *12th Nordic Conference on Bilingualism*. 16-18 June. Stockholm, Sweden.

Pacton, S., Foulin, J. N., Casalis, S., & Treiman, R. (2013). Children benefit from morphological relatedness when they learn to spell new words. *Frontiers in Psychology*, 4, 1-7.

Sanchez, M., Ecalle, J., & Magnan, A. (2012). L'influence précoce des connaissances morphologiques et orthographiques sur l'apprentissage de la lecture : une étude longitudinale de la GSM au CE1. *Psychologie Française*, 57, 277-290.

Session 1

Communication 1: Le rôle des connaissances morphologiques lors de la reconnaissance des mots écrits en primaire

Besse A-S1, Moreira Roganti Leite, C.1 2, Vidigal de Paula, F.2 & Demont, E.

1 Université de Strasbourg, Laboratoire Psychologie des Cognitions (LPC – UR 4440), France

2 Université de São Paulo, Laboratório de Estudos sobre o Desenvolvimento e a Aprendizagem (LEDA), Brésil

Les connaissances morphologiques jouent un rôle incontestable sur plusieurs dimensions du langage oral mais aussi écrit, notamment sur les processus de bas niveau en lecture comme la reconnaissance des mots écrits. Plusieurs travaux mettent en évidence le rôle de prédicteur des connaissances morphologiques à la lecture de mots morphologiquement construits mais aussi de mots simples et de pseudomots (Deacon, 2012 ; Kirby et al, 2012 ; Robertson & Deacon, 2019). Connaître la morphologie des mots pourrait ainsi faciliter à l'écrit l'accès aux unités lexicales et sublexicales (Levesque, Breadmore et Deacon, 2020) mais l'importance de ces connaissances sur différentes mesures de la reconnaissance des mots écrits à différents niveaux scolaires reste floue. Notre étude vise ainsi à identifier en 1ère, 3ème et 5ème année la façon dont les connaissances morphologiques soutiennent différents mécanismes lecture, de mots réguliers, irréguliers et de pseudomots, au-delà d'autres connaissances comme la conscience phonologique, le vocabulaire ou la mémoire de travail. Nos résultats recueillis auprès de 95 participants francophones à l'aide de tests standardisés de lecture de textes, de lecture de mots réguliers et irréguliers et de pseudomots suggèrent que les connaissances morphologiques en particulier dérivationnelles (mesurées par des tâches de complément de phrases par une forme fléchie ou dérivée et d'analogie de mots) soutiennent plus particulièrement les mécanismes infra-lexicaux.

Deacon, S.H. (2012). Sounds, letters, and meanings: the independent influences of phonological, morphological, and orthographic skills on early word reading accuracy. *Journal of Research in Reading*, 35(4), 456–475.

Kirby, J. R., Deacon, S. H., Bowers, P. N., Izenberg, L., Wade-Woolley, L., & Parrila, R. (2012). Children's morphological awareness and reading ability. *Reading & Writing*, 25, 389-410.

Levesque, K., Breadmore, H., & Deacon S. H. (2020). How morphology impacts reading and spelling: Advancing the role of morphology in models of literacy development. *Journal of Research in Reading*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12313>

Robertson, E., & Deacon, S. H. (2019). Morphological awareness and word-level reading in early and mid-elementary school years. *Applied Psycholinguistics*, 40, 1051-1071.

Sanchez, M., Ecalle. J., & Magnan, A. (2012). L'influence précoce des connaissances morphologiques et orthographiques sur l'apprentissage de la lecture : une étude longitudinale de la GSM au CE1. *Psychologie Française*, 57, 277-290.

Communication 2: La place des connaissances morphologiques dans les processus cognitifs impliqués dans la compréhension en lecture chez les lecteurs francophones intermédiaires

Fejzo, A.1, Whissell-Turner, K.1, Saidane, R.1, X. Chen, B.2, Hipfner-Boucher, K.2, , Deacon, H.2

1 Université du Québec à Montréal, Canada

2 Université de Toronto, Canada

3 Université de Dalhousie, Canada

Le rôle des connaissances morphologiques dans la compréhension en lecture fait l'objet des études des deux dernières décennies (Bianco et al., 2014; Casalis & Louis-Alexandre, 2000; Deacon, Kieffer, & Laroche, 2014). Ces connaissances se sont avérées prédictives de la compréhension en lecture. Toutefois, nous ne savons pas encore comment elles interviennent dans ce processus cognitif complexe, notamment dans la compréhension d'une phrase, soit le niveau 1 de la compréhension selon le modèle de Construction-intégration (Kintsch & Rawson, 2005). La présente étude vise à **évaluer la contribution des connaissances morphologiques à la compréhension de phrases écrites chez les élèves francophones de 8 à 10 ans. Méthodologie :** Dans cette étude au devis transversal ont participé 81 élèves de trois niveaux scolaires provenant d'une école de la région de Montréal. Des mesures visant les connaissances morphologiques, la compréhension de phrases, la fluidité en lecture, la conscience phonologique, le vocabulaire, la mémoire de travail et l'intelligence non-verbale ont été administrées au mois de février. Les résultats des analyses corrélationnelles indiquent que le vocabulaire et les connaissances morphologiques sont les habiletés cognitives les plus corrélées significativement avec la compréhension de phrases. Nous discuterons des implications de ces résultats pour l'enseignement de la compréhension en lecture aux niveaux scolaires ciblés par l'étude.

Bianco, M., Colé, P., Lima, L., Mgherbi, P., Nardy, A., Rocher, T., & Sprenger-Charolles, L. (2014). *Évaluation diagnostique chez les élèves pour 9 à 11 ans*. Paper presented at the Matinée d'échanges sur un sujet actuel

Casalis, S., & Louis-Alexandre, M.-F. (2000). Morphological Analysis, Phonological Analysis and Learning To Read French: A Longitudinal Study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12(3-4), 303-335.

Deacon, H. S., Kieffer, M. J., & Laroche, A. (2014). The relation between morphological awareness and reading comprehension: evidence from mediation and longitudinal models. *Scientific Studies of reading*, 18(8), 432-451.

Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In M. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 209-226). Malden. Oxford, Carlton: Blackwell Publishing.

Communication 3 : Un entraînement à la morphologie pour améliorer la lecture de lecteurs en difficulté ou normo-lecteurs en primaire.

Fontaa C.,¹ Doignon-Camus, N.², Daigle, D.³, Berthiaume, R.³, Jarlégan, A.⁴ & Besse A.-S.¹

1 Université de Strasbourg, Laboratoire de Psychologie des Cognitions, France

2 Université de Strasbourg, Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation, France

3 Université de Montréal, Canada

4 Université de Lorraine, Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la

Notre objectif de déterminer l'efficacité d'un entraînement à la morphologie dérivationnelle bi-hebdomadaire sur les compétences en lecture d'enfants faibles lecteurs et normo-lecteurs scolarisés en école primaire. Partant du constat que les connaissances morphologiques soutiennent l'apprentissage de la lecture dès les premières étapes de cet apprentissage, plusieurs auteurs ont élaboré des programmes d'entraînement visant à développer ces connaissances et en ont évalué l'impact sur le développement du langage écrit (Bower, Kirby & Deacon, 2010 ; Goodwin & Ahn, 2013). Si ces résultats apparaissent globalement positifs, les effets d'un entraînement morphologique sur la lecture ne sont pas consensuels et nécessitent d'être approfondis avant de pouvoir conclure à une réelle efficacité. Par ailleurs, les études portant sur les entraînements morphologiques restent très peu nombreuses en français (Casali, Pacton, Lefevre & Fayol., 2018). 63 élèves du CP au CM2, dont la moitié ont été identifiés comme ayant des difficultés de lecture, ont été répartis en 3 groupes : un groupe recevant un entraînement à la morphologie pendant 9 séances de 45 à 50 minutes au total (EM), un groupe recevant pendant un temps équivalent, un entraînement contrôle (EC) ne portant pas sur la morphologie mais présentant des mots à l'écrit et des exercices similaires à l'EM, un groupe ne recevant aucun entraînement (SE). Les résultats à l'étude expérimentale pre/post-test montrent, que bien que les connaissances morphologiques, mesurées par une tâche d'analogie de mots ne semblent pas avoir particulièrement augmenté pour le groupe EM, les scores au test de lecture (Alouette, Levafrais, 2005) et en compréhension de phrase (Técopé, Ecalle, 2011) se sont spécifiquement améliorés pour ce groupe. Ces résultats seront interprétés en fonction de la nature des tâches de lecture et des propositions d'intervention nouvelles seront faites dans une perspective pédagogique.

Lefavrais, P. (2005). *L'Alouette – R.* Paris : ECPA.

Ecalle, J. (2011). TeCoPé. Test de Compréhension de Phrases écrites. Paris: Eurotests Editions.

Casalis, S., Pacton, S., Lefevre, F., & Fayol, M. (2018). Morphological training in spelling: Immediate and long-term effects of an interventional study in French third graders. *Learning and Instruction*, 53, 89-98.

Goodwin, A. P., & Ahn, S. (2013). A Meta-Analysis of Morphological Interventions in English: Effects on Literacy Outcomes for School-Age Children. *Scientific Studies of Reading* 17(4) DOI: 10.1080/10888438.2012.689791

Bowers, P. N., Kirby, J. R., & Deacon, S. H. (2010). The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 80, 144-179.

Session 2

Communication 4 : Stratégies morphologiques pour orthographier des mots français: utilisation et efficacité chez les enfants de 8 à 10 ans

Gonnerman; L.M1. & Whissell-Turner, K.2

1Université de McGill

2Université du Québec à Montréal

Les chercheurs et les enseignants s'intéressent de plus en plus à l'utilisation de la morpholo-

gie pour aider les enfants à apprendre à lire et à écrire (ex. : Levesque, Kieffer et Deacon, 2019 ; Nunes, Bryant et Olsson, 2003). Les études d'intervention ont montré des effets prometteurs, avec des gains significatifs, sur les performances liées à l'orthographe et à la lecture après des intervalles d'entraînement même courts (ex. : Kolne et Gonnerman, 2014). La présente étude vise à explorer les stratégies que les enfants adoptent lorsqu'ils tentent d'orthographier des mots difficiles ou inconnus. De plus, il a été vérifié si l'utilisation de la stratégie morphologique était influencée par divers facteurs (ex. : type de morphème, groupe d'intervention) et si, lorsqu'utilisée, cette stratégie était efficace pour orthographier des mots complexes. Les participants de cette étude étaient 84 élèves québécois de 3e et 5e année du primaire (8 à 11 ans). L'échantillon a été divisé en deux groupes expérimentaux qui ont chacun suivi un programme d'intervention différent à raison d'une heure par semaine durant 10 semaines. Le premier programme, l'enseignement morphologique, amenait les élèves à porter une attention à la structure interne des mots. Le second programme, l'enseignement du vocabulaire, se concentrait sur le sens des mots. Dans les deux groupes expérimentaux, les mêmes mots morphologiquement complexes ont été enseignés. Les résultats ont démontré que les élèves du primaire utilisent un éventail de stratégies pour orthographier des mots complexes et que cette utilisation diffère selon le type de morphèmes et le programme d'intervention suivi. Effectivement, de façon générale, les élèves utilisent davantage la stratégie morphologique pour orthographier les bases d'un mot et davantage la stratégie phonologique pour l'orthographe des suffixes. De plus, les élèves ayant suivi l'intervention morphologique utilisent significativement plus la stratégie morphologique que leurs pairs. Enfin, les résultats démontrent que l'utilisation de la stratégie morphologique est la plus efficace pour orthographier des mots inconnus (74% de réussite). Les résultats de l'étude soulignent en outre l'efficacité de l'enseignement morphologique pour le développement des capacités de lecture et d'écriture chez les enfants d'âge scolaire, un aspect qui sera discuté au regard des résultats de recherches antérieures.

Kolne, K.L.D, & Gonnerman, L.M., (2014). Improving children's spelling ability with a morphology-based intervention. In P. Bello, M. Guarini, M. McShane, & B. Scassellati (Eds.), *Proceedings of the 36th Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp.). Austin, TX: Cognitive Science Society.

Levesque, K.C., Kieffer, M.J., & Deacon, S.H. (2019). Inferring meaning from meaningful parts: The contributions of morphological skills to the development of children's reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 54(1), 63–80.

Nunes, T., Bryant, P., & Olsson, J. (2003). Learning phonological and morphological spelling rules: An intervention study. *Scientific Studies of Reading*, 7(3), 289-307.

Communication 5 : Et si on enseignait à nos élèves à voir belle dans embellir : Effets d'un programme axé sur les connaissances morphologiques sur l'orthographe des mots chez des élèves francophones de neuf ans.

Fejzo, A.1, Saidane, R1. et Whissell-Turner, K1.

1Université du Québec à Montréal

L'orthographe du français est caractérisée par des régularités morphologiques dont l'enseignement devrait soutenir les jeunes scripteurs à orthographier adéquatement des mots régis par ces régularités. L'étude dont nous présenterons les résultats a évalué les effets d'une intervention ciblant les régularités de la jonction de préfixes et de suffixes productifs en français chez des scripteurs de 4e année (CM1). **Méthodologie** : Les participants de cette étude étaient 111 élèves francophones de 4e année (âge moyen 9 ans et 4 mois) de trois écoles de Montréal. Le groupe

expérimental (46 élèves) a suivi le programme sur les régularités morphologiques, à raison d'une session hebdomadaire de 50 à 60 minutes pendant 20 semaines. Des mesures de conscience morphologique et d'orthographe de mots polymorphémiques ont été administrées au prétest et au posttest. **Résultats** : Les résultats des ANOVAs à mesures répétées ont indiqué que les performances des élèves du groupe expérimental au posttest ont été significativement supérieures en conscience morphologique ($\eta^2 = .24$) et en orthographe des mots ($\eta^2 = .25$). **Conclusion** : Nos résultats corroborent les résultats d'études antérieures (Nunes, Bryant, & Olsson, 2003; Casalis, Pacton, Lefevre, & Fayol, 2018; Devonshire, Morris, & Fluck, 2013; Fejzo, Godard, & Laplante, 2017). De plus, ils invitent à réfléchir aux implications pour le milieu scolaire.

Casalis, S., Pacton, S., Lefevre, F., & Fayol, M. (2018). Morphological training in spelling: Immediate and long-term effects of an interventional study in French third graders. *Learning and Instruction, 53*, 89-98.

Devonshire, V., Morris, P., & Fluck, M. (2013). Spelling and reading development: The effect of teaching children multiple levels of representation in their orthography. *Learning and Instruction, 25*, 85-94.

Communication 6 : Impact respectif d'un enseignement explicite des régularités graphotactiques et morphologiques sur l'apprentissage de l'orthographe lexicale auprès de bons et faibles orthographieurs de CE2. Brigitte Stanké, Stefano Rezzonico, Julie Robidoux, André Moreau, Phaedra Royle.

Brigitte Stanké, Stefano Rezzonico, Julie Robidoux, André Moreau, Phaedra Royle

Université de Montréal

Cette recherche a pour objectif d'étudier l'impact d'un entraînement basé sur l'utilisation de règles graphotactiques et morphologiques du français auprès de trois groupes d'enfants de 3e année ayant des difficultés en orthographe. Un groupe de six enfants présentant une dyslexie dysorthographe (DD), un groupe de six enfants ayant un trouble développemental du langage (TDL) et un groupe de 13 enfants constitué de faibles orthographieurs (FO). Des interventions explicites ont été conduites sur huit semaines. Elles portaient sur huit régularités (quatre graphotactiques et quatre morphologiques) à partir de mots dont l'orthographe avait été échouée par les élèves à la dictée de la première évaluation (T0). La qualité des productions orthographiques également été évaluée par dictée, avant (T1) et à la suite de chaque séance d'intervention (T2) puis huit semaines plus tard (T3) afin de vérifier le maintien de leurs performances. L'orthographe de mots additionnels non entraînés a aussi été évaluée au T3 afin de vérifier la généralisation des acquis. Une comparaison des trois groupes de participants sur l'utilisation de régularités graphotactiques et morphologiques soutient l'idée que les deux approches ont des impacts différents sur l'apprentissage des régularités selon le trouble d'apprentissage. Les enfants TDL et FO profitent fortement de l'enseignement des règles morphologiques et moyennement de l'enseignement des régularités graphotactiques. Toutefois, au T3 seul le groupe avec TDL semble maintenir ses acquis en morphologie, tandis que les acquis graphotactiques se maintiennent pour les deux groupes. Enfin le groupe DD profite généralement moins bien de ces deux interventions. En somme, les deux interventions semblent porter leur fruit, mais ont des impacts variables selon le type de difficulté que l'élève présente. En plus de favoriser l'apprentissage de l'orthographe, elles permettent de développer les connaissances métalinguistiques de l'enfant, de faire le lien entre la phonologie, la morphologie et la langue écrite, et de reconnaître les schèmes importants de la structure de la langue aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Goodwin, A., & Ahn, S. (2010). A meta-analysis of morphological interventions: effects on literacy achievement of children with literacy difficulties. *Annals of Dyslexia*, 60(2), 183-208.

Goodwin, A. P., & Ahn, S. (2013). A Meta-Analysis of Morphological Interventions in English: Effects on Literacy Outcomes for School-Age Children. *Scientific Studies of Reading*, 17(4), 257-285.

Nunes, T., Bryant, P., & Olsson, J. (2003). Learning phonological and morphological spelling rules: An intervention study. *Scientific Studies of Reading*, 7(3), 289-307.

Discutant

Monsieur Michel Fayol, professeur émérite en psychologie du développement, membre du Laboratoire de psychologie sociale et cognitive (LAPSCO) de l'université de Clermont-Ferrand, spécialisé dans l'acquisition de l'écrit, en particulier l'acquisition de la lecture et de l'orthographe en français, et dans l'acquisition des compétences numériques chez l'enfant.

Mots-Clés: connaissances morphologiques, lecture, orthographe lexicale, élèves du primaire, dispositif didactique

GraphoLearn, un outil de gestion de l'hétérogénéité des élèves ?

Sophie Peninque *[†] ¹, Caroline Hache *[‡] ², Fatima Davin-Chnane *[§] ²

¹ Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation (ADEF) – Aix-Marseille Université - AMU :
UR4671 – 52 Avenue Escadrille Normandie-Niemen - 13013 Marseille, France

² Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation – Aix Marseille Université : UR4671 – 52 Avenue
Escadrille Normandie-Niemen - 13013 Marseille, France

Notre proposition de communication s'inscrit dans le cadre du projet de recherche LEMON, un des 22 projets financés e-Fran par le Programme d'Investissement d'Avenir 2. Une partie du projet LEMON concerne l'utilisation sur tablette graphique de l'adaptation française GraphoLearn du jeu sérieux GraphoGame. Cet outil a pour vocation de renforcer l'apprentissage de la lecture au CP par des entraînements individualisés et adaptés. Un des objectifs est de favoriser la différenciation pédagogique à l'aide de solutions numériques au sein de la classe.

C'est donc principalement dans ce cadre théorique que nous nous situons, en nous basant sur les travaux à la croisée des recherches entre différences individuelles, apprentissage et enseignement (David & Abry, 2018 ; Moldoveanu, Grenier, & Steichen, 2016 ; Tremblay & Torris, 2004). Nous soutenons avec Forget (2017) et Robbes (2009) que la pluralité des concepts théoriques convoqués par les chercheurs dans ce domaine rend son opérationnalisation problématique. Ainsi, sur le terrain, les enseignants peineraient encore à systématiser une approche différenciée dans leurs pratiques, malgré le caractère prescriptif qu'elle revêt aujourd'hui.

Quel type d'outils numériques (et dans quel cadre de leur usage) pourraient-ils les aider à différencier l'apprentissage de la lecture ?

Dans un système éducatif où le corps enseignant est soumis à l'injonction de différencier, une expérimentation autour de l'apprentissage de la lecture à l'aide du logiciel pour tablettes GraphoLearn testera l'hypothèse selon laquelle son usage prend en compte cette notion de différenciation et la favorise.

Pour cela, nous nous inscrivons dans une démarche méthodologique de type qualitatif, en complément de celle, plus quantitative, utilisée par les autres partenaires du projet.

Notre corpus se compose de plusieurs éléments. Les premiers comprennent un ensemble de discours de présentation du projet Lemon, à destination des enseignants, présents sur le site officiel grapholearn.fr. Des conférences introductives au projet ainsi que des descriptifs de ce projet ont été analysés pour mesurer la présence de la notion de différenciation pédagogique dans la genèse de ce projet. Les deuxièmes regroupent un ensemble de vidéogrammes de séances de classes dans

*Intervenant

[†] Auteur correspondant: sophie.peninque@gmail.com

[‡] Auteur correspondant: caroline.hache@univ-amu.fr

[§] Auteur correspondant: fatima.davin@univ-amu.fr

lesquels nous repérons les éléments constitutifs ou non d'une situation de différenciation pédagogique. Nous utilisons ensuite des méthodes développées en ergonomie afin de cerner la place de la différenciation pédagogique dans le discours des enseignants lors de l'autoconfrontation à chaud et à l'aide d'autoconfrontations simples et croisées réalisées six mois après.

Après une description du fonctionnement du logiciel et des conditions expérimentales de son usage en classe, notre communication détaillera le dispositif de terrain de manière critique. Les résultats montreront la prise en compte (ou non) de la notion de différenciation pédagogique dans la mise en place d'un dispositif d'aide à la lecture outillé par un outil numérique. Quelle différenciation possible dans ces séances et à destination de quel public ? Notre communication présentera les apports mais également les contraintes et limites de l'appropriation d'un tel outil par les enseignants et les élèves lorsqu'on vise la différenciation pédagogique.

Références bibliographiques :

David, C., & Abry, D. (2018). *Classes multi-niveaux et pédagogie différenciée*. Hachette.

Forget, A. (2017). *La différenciation dans l'enseignement : état des lieux et questionnement*. Rapport commandé par le Cnesco. <http://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/>

Moldoveanu, M., Grenier, N., & Steichen, C. (2016). La différenciation pédagogique : représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51 (2), 745–769. <https://doi.org/10.7202/1038601ar>

Robbes, B. (2009). La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre. http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf.

Tremblay, N., & Torris, S. (2004). Les TIC favorisent-elles une pédagogie différenciée telle que Freinet la préconisait ? *Vie pédagogique*, 132. <http://jupiter.uqo.ca/moreau/documents/TremblayTorris2004.pdf>

Mots-Clés: hétérogénéité, différenciation pédagogique, numérique, lecture, innovation

Les " Chantiers Maths ", une proposition de formation continue des PE par l'accompagnement

Pierre Eysseric *[†] ¹, Cécile Berrouiller *

, Pierre-Alain Filippi * [‡] ²

¹ COPIRELEM - ESPE d'Aix Marseille Université – ESPé Aix Marseille Université – France

² Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation – Aix Marseille Université : EA4671, EA 4671
ADEF - AMU – France

Transformer, refonder, externaliser la formation continue des enseignants... Ces formules employées depuis longtemps s'appuient toutes sur le constat d'une relative inefficacité de la formation continue des enseignants. Ce que corrobore les résultats de TALIS 2018 qui montrent que la formation continue a moins d'impact positif sur les pratiques pédagogiques des enseignants français que sur la moyenne des enseignants de l'OCDE. Ce rapport insiste aussi sur le lien entre impact de la formation et efficacité personnelle et satisfaction professionnelle. Ces remarques, entendues par celles et ceux qui travaillent en formation continue, sont corroborées par des travaux récents (Villani-Torossian 2018) ou la conférence nationale sur l'enseignement des mathématiques de 2012 qui ont montré l'importance d'une formation continue des enseignants, pensée à partir des réalités professionnelles vécues.

C'est, dans cette optique transformative et ascendante, que dès 2012, des formateurs d'une ESPE ont proposé dans le 1er degré un nouveau type de formation continue : les chantiers mathématiques à l'école maternelle.

A la lumière des presque 10 années d'expérience de ce dispositif auprès de publics d'enseignants nous proposons dans cette communication une présentation de ce dispositif, complétée d'un retour d'expérience. Après un bref historique de ce dispositif, notre communication précisera les conditions de mise en œuvre des sept moments clefs du déploiement d'un chantier au cours d'une année scolaire : la proposition du dispositif à l'équipe de circonscription, le lancement du chantier, l'envoi de ressources, la rencontre formateur-PE dans chaque école, la visite du formateur dans les classes, la "foire aux réussites" en fin d'année, la production de nouvelles ressources.

Ainsi, nous mettrons en exergue trois caractéristiques de ce dispositif de formation :

Un accompagnement sur la durée des enseignants engagés ce qui n'est pas toujours le cas en formation continue.

*Intervenant

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

[‡]Auteur correspondant: pierre-alain.filippi@univ-amu.fr

Une collaboration formateurs-formés plus horizontale et coopérative. Notre dispositif s'appuie sur les préoccupations concrètes des collègues.

Une consolidation du travail d'équipe. Ce dispositif enrichit la coopération entre pairs et la confrontation de pratiques.

Ces trois caractéristiques illustrent le cadre épistémologique et méthodologique de ce dispositif. En effet, puisque " travailler n'est jamais une simple exécution " mais " consiste à gérer des variabilités " et " adapter le mode opératoire au contexte " (Davezies, 2013). Les apports du formateur qui re-travaille les questions des formés, proposent des réponses toujours en discussion s'ancrent dans le temps long de ce dispositif. Ainsi, par l'accompagnement, le formateur prend en compte la diversité des PE et leurs rapports très variés aux mathématiques en ajustant, au sens de Saillot (2020), ses contributions didactiques et pédagogiques aux enseignants afin de se situer la co-analyse dans une zone proximale de développement professionnel (Saussez, 2015).

Dans cette communication, nous questionnerons la pertinence de ce dispositif de formation à l'aide de résultats issus d'autoconfrontations simples et croisées (Clot & al, 2000) d'enseignants engagés dans des chantiers et des formateurs. C'est donc à la lumière de ces expériences que nous discuterons de l'efficacité objective de ce dispositif pour les enseignants du point de vue de leur enseignement des mathématiques mais également, subjective, par ce que ce dispositif *demande* à ses participants.

Enfin, nous évoquerons trois perspectives, à la lumière des premières expériences, les conditions de l'élargissement du dispositif des chantiers à l'école élémentaire, les similitudes et différences que nous percevons avec la formation en constellation du plan Villani-Torossian et des perspectives de mise en synergie avec la formation initiale des professeurs des écoles.

Mots-Clés: formation continue, mathématique, école primaire, accompagnement, développement professionnel

Un outil didactique et numérique au sein du dispositif Twictée : des décalages d'appropriations entre élèves et enseignant·e·s

Prisca Fenoglio * 2,1

² École normale supérieure - Lyon – Institut français d'éducation – 15 parvis René Descartes - BP 7000 - 69342 Lyon Cedex 07, France

¹ Université Paris 8 – CIRCEFT ESCOL – France

Face à la difficulté de l'orthographe française (Fayol et Jaffré, 2008), des enseignants ont conçu le dispositif Twictée, qui consiste à échanger au primaire et au collège, entre pairs à distance, des phrases dictées, les "twictées", puis des outils de correction des dictées reçues, les "twoutils". Les "twoutils" sont élaborés en petits groupes par les élèves, sur un modèle imposé, pour rédiger la correction, l'explication, et la catégorisation de chaque erreur repérée en amont avec l'enseignant dans les dictées reçues. L'orthographe est un enjeu social et un manque de recherches existe quant à l'intérêt du numérique pour le développement de compétences en français langue première : le projet d'ampleur Twictée pour apprendre l'orthographe (TAO) met l'efficacité et l'efficience du dispositif à l'étude. Notre travail est ancré dans ce projet et s'en particularise. Alors que le projet mesure l'efficacité du dispositif de manière quasi-expérimentale, notre étude de cas examine les appropriations de l'outil "twoutil" dans cinq classes de cycle 3, avec une attention particulière prêtée aux élèves les moins performants. Nos visées sont descriptives : rendre compte de l'écosystème complexe dans lequel l'outil est mis en œuvre, et évaluatives : savoir si l'outil permet de remplir les objectifs réflexifs et motivationnels visés par ses concepteurs.

Les travaux portant sur les outils, que ce soit en didactique ou à propos des usages numériques, soulignent la variété, la complexité et l'importance de la manière dont ceux-ci sont utilisés (Cèbe et Goigoux, 2007). L'outil étant constitué de tâches et d'intentions, cela pose la question des décalages ou malentendus (Bautier et Rochex, 2004), ou au contraire des espaces communs de conceptions (Issaieva, Pini et Crahay 2011), observables entre ces intentions initiales et les appropriations. En effet, les décalages peuvent être préjudiciables aux apprentissages, particulièrement pour les élèves moins performants, alors que les espaces communs de conceptions y sont plus favorables. Nous proposons donc de déterminer s'il y a des décalages observables entre les appropriations de l'outil par les élèves et par leurs enseignants. Pour ce faire, nous mettons en dialogue les perceptions des élèves et celles de leurs enseignants, puis leur activité avec l'outil. Une attention particulière est portée aux élèves en difficulté.

Nous avons conduit une étude de cas multiples (Allaire *et al.*, 2011) dans cinq classes "twictantes" de cycle 3 de l'académie de Grenoble. Nous avons recueilli deux séries d'entretiens auprès de 45 élèves de ces classes (début et fin d'année 2017-2018), dont le niveau orthographique a été estimé par leurs enseignants. En parallèle, nous avons effectué trois séries d'entretiens auprès des

*Intervenant

cinq enseignants (2017, 2018, 2019). Nous avons également collecté des questionnaires auprès des élèves et de leurs enseignants. Enfin, nous avons filmé 8h20 d'interactions lors de la coélaboration de twoutils en petits groupes (67 élèves, dont 35 ont aussi participé aux entretiens). Par le biais d'analyse de contenus et de statistiques, nous avons mis en dialogue les perceptions de l'outil par les élèves et leurs enseignants, ainsi que leur activité.

Dans cette communication, nous présenterons ce travail doctoral, avec un point de focus sur l'activité des élèves et des enseignants, observée par le biais de la mise en œuvre de l'outil et des échanges langagiers. En effet, nos analyses révèlent des décalages - particulièrement marqués quand il s'agit des élèves moins performants. Il y a un malentendu "didactique" entre les objectifs réflexifs visés par les enseignants et l'activité des élèves, que nous éclairons par l'activité des enseignants. Ces résultats permettent de dégager des pistes didactiques quant à, par exemple, la manière de conduire l'étayage sur la langue ou encore de mieux tirer profit des affordances de l'outil, et d'engager une réflexion sur la modélisation des appropriations, par les élèves et leurs enseignants, d'un tel outil didactique numérique.

Références

- Allaire, S., Thériault, P., Gagnon, V. et Lalancette, E. (2011). *Environnements d'apprentissage intégrant le blogue au primaire : de la dimension affective à la dimension cognitive de l'écriture* (rapport de recherche). Service de la recherche et de l'évaluation du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Université du Québec à Chicoutimi. <http://affordance.uqac.ca/publications/Rapport-Blogues2010-2011-v19.pdf>
- Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. Dans C. Moro et R. Rickenmann (dir.), *Situation éducative et significations* (p. 197-220). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.moro.2004.01.0197>
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 35(1), 185-208. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2007_num_35_1_2756
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier*. Presses Universitaires de France.
- Issaieva, É., Pini, G. et Crahay, M. (2011). Positionnements des enseignants et des élèves du primaire face à l'évaluation : une convergence existe-t-elle ? *Revue française de pédagogie*, 176, 5-26. <https://doi.org/10.4000/rfp.3362>

Mots-Clés: dispositif, outil, didactique, numérique, compétence orthographique, cycle 3

Ponctuation et activités métalinguistiques : une étude de cas sur l'utilisation des virgules chez deux élèves du Cours Préparatoire.

Eduardo Calil * ¹, Boré Catherine ², Kall Anne Amorim , Cristina Felipeto

¹ Universidade Federal de Alagoas = Federal University of Alagoas – Maceió/A. C. Simões, Arapiraca
and Delmiro Gouveia/Sertão, Brésil

² Laboratoire (EMA) – Université Cergy Pontoise, Université Cergy-Pontoise – France

De nombreuses recherches sur les activités métalinguistiques (Gombert, 1991) dans différents domaines du langage écrit (sémantique, syntaxique, pragmatique, phonologique) prennent pour matériel d'analyse le discours des enfants. En ce qui concerne le système de ponctuation, les méthodes pour accéder aux activités métalinguistiques de l'enfant utilisent des entretiens réalisés par des chercheurs ou des enregistrements audio de conversations entre petits groupes d'élèves. Ces méthodes apportent des limitations importantes par rapport aux activités métalinguistiques réalisées par l'élève au moment exact où il inscrit le signe de ponctuation sur la feuille de papier. En s'appuyant sur les principes de la génétique textuelle appliquée aux brouillons d'écoliers comme champ d'investigation dans une approche dialogique et énonciative, nous avons mis en place un dispositif méthodologique dans une classe de CP de l'école primaire, en France (Paris). Grâce à un système de capture multimodale des processus d'écriture en temps réel, à l'intérieur de la salle de classe, nous avons enregistré une séquence d'écriture collaborative en dyades. Ce système préserve les caractéristiques écologiques de la classe et fournit un enregistrement vidéo synchronisé avec les dialogues, les gestes et les expressions faciales des élèves, le trait de l'encre du stylo sur le papier et le mouvement de l'enseignant et des élèves dans la classe. Il permet également d'accéder au texte en construction et aux commentaires spontanés chez les élèves sur ce qu'ils vont écrire et ce qu'ils ont déjà écrit. Nous avons enregistré six tâches de production textuelle d'une paire formée par deux jeunes filles. Dans chaque production, l'enseignant leur a demandé d'élaborer oralement un récit fictif. Ensuite, la dyade a écrit leur texte, l'une dictant à l'autre. Pour l'identification des activités métalinguistiques sur la ponctuation, nous avons identifié les commentaires spontanés d'élèves lorsqu'ils l'ajoutaient au cours de l'écriture. Nous avons comptabilisé 283 mots et 63 signes de ponctuation dans l'ensemble de six textes, en moyenne un signe de ponctuation par quatre mots écrits. Ce nombre de signes a été divisé en 24 virgules, 18 lettres capitales, 14 points, 1 apostrophe, 1 point d'interrogation, 1 trait d'union, 1 indentation, 2 espaces entre les lignes, 1 tiret. Contrairement à ce que soulignent les études sur l'acquisition de la ponctuation (Fayol, 1989), les signes de ponctuation les plus fréquentes sont les virgules, même si ces 24 occurrences n'ont été produites que dans 3 brouillons (4 virgules dans le 1er, 8 virgules dans le 4ème et 12 virgules dans le 6ème). Parmi ces 24 occurrences, 22 étaient accompagnées de commentaires qui révèlent que les virgules ont été " rappelées " par l'une des élèves, quand elles avaient fini d'écrire les histoires : " Attends, j'ai oublié de faire des virgules ". Après cela, toutes les virgules étaient écrites au hasard. Pendant les inscriptions, on a observé deux types

*Intervenant

des commentaires : 1. Concernant aux aspects graphiques-spatiaux du texte déjà rédigé (" On va faire... un petit peu chaque ligne ? ") ; 2. Relatifs au discours de l'enseignant (" Parce que sinon on ne peut pas respirer "). Ces commentaires suggèrent que les activités métalinguistiques verbalisées et les utilisations des virgules ne correspondent à aucune fonction en rapport avec la norme linguistique. Cependant, ces activités indiquent comment les élèves s'approprient du discours de l'enseignant et du matériel didactique avec lequel elles interagissent.

Références

FAYOL, M. Une approche psycholinguistique de la ponctuation. Étude en production et en compréhension. *Langue française*, 81, 1989, p. 21-39.

GOMBERT, J. É. Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite. *Repères*, 3, 1991, p. 143-156.

Mots-Clés: Genèse textuelle, brouillon, dialogue, écriture collaborative, temps réel, énonciation.

Les Ratures et les activités métalinguistiques chez les élèves brésiliens de 7 ans : deux types de commentaires caractérisés dans le brouillon " en train de se faire "

Eduardo Calil * ¹, Debra Myhill ²

¹ Universidade Federal de Alagoas = Federal University of Alagoas – Maceió/A. C. Simões., Brésil

² University of Exeter – Royaume-Uni

L'écriture collaborative en classe a été signalée à la fois comme une stratégie didactique importante pour la production textuelle et comme un dispositif méthodologique pertinent pour l'accès du chercheur aux activités métalinguistiques (Jakobson, 1963) réalisées par les élèves pendant le processus d'écriture (Camps et al., 2000). L'une des formes de manifestation des activités métalinguistiques est liée à la verbalisation (énonciation), c'est-à-dire à la manière dont l'élève parle des problèmes identifiés (reconnus) dans le brouillon scolaire en construction. Camps et Fontich (2014) soulignent que la verbalisation de ces activités métalinguistiques peut se manifester sans évoquer des termes techniques ou des concepts linguistiques ou peut être exprimée par l'énonciation de termes techniques. À partir de ces considérations, d'un point de vue génétique, on peut se demander comment les ratures faites dans le brouillon sont associées à des activités linguistiques verbalisées. Plus précisément, comment se manifestent les commentaires pour justifier, décrire ou expliquer les ratures effectuées dans le brouillon " en train de se faire ". Du point de vue proposé par la Génétique Textuelle (Boré, 2010), dans une approche énonciative (Benveniste, 1966) et qualitative, nous soutenons que le dialogue et les commentaires spontanés des élèves peuvent révéler comment l'activité métalinguistique se déroule au moment même où une rature est effectuée. Pour répondre aux questions ci-dessus, nous avons analysé les activités métalinguistiques chez les jeunes scripteurs brésiliens (6-7 ans), à partir du tournage de processus d'écriture en dyades. Le film a préservé l'écologie de la salle de classe et a permis un accès simultané (et synchronisé) à ce qui était dit par les élèves et à ce qui était écrit et effacé sur la feuille de papier. Les activités métalinguistiques ont été identifiées à partir des ratures graphiques dans le brouillon. À travers l'enregistrement filmique, nous avons identifié le moment où ces ratures ont été produites, en observant s'il y avait une forme de verbalisation (commentaire spontané) associée à ces ratures. L'échantillon comprend six séquences de production d'histoires inventées par la même dyade d'élèves d'une école primaire brésilienne (Maceió). La dyade a utilisé 833 mots pour écrire les six textes et il y a eu 130 ratures. Il n'y a eu aucun commentaire sur 77 ratures. Les 53 ratures commentées (41%) se sont produites sur différents objets textuels (OT): graphique-spatial (36), orthographe lexicale (9), orthographe grammaticale (4), sémantique / lexique (3), syntaxique (1). Pour chaque OT, un ou plusieurs commentaires ont été verbalisés, totalisant 81 commentaires. Nous identifions dans ces commentaires deux types de structures linguistiques-énonciatives. 1. Commentaires avec de courtes structures linguistiques sans explication ou développement d'un argument (" commentaire simple ") ; 2. Commentaires avec

*Intervenant

des structures linguistiques plus longues, présentant une valeur argumentative, descriptive ou explicative (" commentaire dédoublé "). Ces types de commentaires dédoublés bien que produits en plus petit nombre, suggèrent une capacité métalinguistique plus élevée de l'apprenant dans la mesure où il cherche des arguments pour justifier, décrire ou expliquer l'objet textuel supprimé ou barré.

Mots Clés : Genèse textuelle ; manuscrit scolaire ; dialogue ; écriture collaborative ; temps réel ; énonciation.

Références :

Benveniste, É. *Problèmes de linguistique générale*. Paris, Gallimard, 1966.

Boré, C. *Modalités de la fiction dans l'écriture scolaire*. Éditions L'Harmattan, 2010.

Camps, A. et al. Metalinguistic activity: The link between writing and learning to write. In : A. Camps et M. Milian (Eds.), *Metalinguistic activity in learning to write*. Amsterdam : Amsterdam University Press, 2000, pp. 103–124.

Fontich, X. et Camps, A. Towards a rationale for research into grammar teaching at schools *Research Papers in Education*, 29 (5), 2014, pp. 598-625.

Jakobson, R. *Essais de linguistique générale*, Éditions de Minuit, Paris, 1963.

Mots-Clés: Genèse textuelle, manuscrit scolaire, dialogue, écriture collaborative, temps réel, énonciation.

De la prise en compte du travail épistémologique des professeurs à la conception d'un dispositif de formation en mathématiques pour des enseignants de cycle 2

Anne-Marie Rinaldi *[†] ¹, Sonia Yvain-Prébiski *[‡] ², Floriane Wozniak *[§] ³

¹ Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation – Université Paul-Valéry - Montpellier 3, Université de Montpellier : EA3749 – France

² LDAR – Université Paris Diderot - Paris 7 – France

³ EFTS: Education, formation, travail, savoir. – laboratoire EFTS, toulouse UT2J – France

Le projet de recherche TOP-C2 (techniques opératoires au cycle 2) est né de la demande d'une équipe pédagogique d'être accompagnée dans l'élaboration d'une progression commune sur le cycle 2 autour de la technique opératoire de la soustraction. C'est ainsi, qu'en réponse à la demande initiale d'un accompagnement, qui relève de la formation continue, le projet TOP-C2 s'est constitué en recherche collaborative (Vinatier & Morrissette, 2015, auteur 2, 2019) à partir de deux questions de recherche : l'une épistémologique relativement à la construction des savoirs en jeu (Reydy, 2013, auteur 1, 2016), l'autre sur le travail épistémologique du professeur (auteur 3, 2019). Ce projet est conduit au sein d'une école située en REP+, avec des classes de CP et de CE1 dédoublées et implique une équipe pédagogique de 10 enseignants et 3 chercheuses didacticiennes.

Les premiers recueils de données, ont permis de constater que même s'il y avait une demande commune – construire une progression sur la soustraction sur le cycle 2 – chacun des professeurs l'abordait de son point de vue, c'est-à-dire en référence à son seul niveau de classe. Notre hypothèse de recherche est que partir d'une demande commune ne suffit pas pour construire du commun. Il faut que la demande se transforme en une question qui appelle une réponse collective et non des réponses individuelles agrégées. Se pose alors la question pour les chercheuses-formatrices de la dévolution d'une question professionnelle au collectif d'enseignants (Chevallard & Cirade, 2009) et non à chaque enseignant individuellement. Pour y parvenir, un dispositif de formation innovant a été conçu comme une situation adidactique (Brousseau, 1998) qui a conduit les chercheuses à s'interroger sur le type de milieu à concevoir pour que les professeurs abordent leur demande initiale comme une question de la profession.

Un moment d'auto-confrontation collective à partir d'extraits choisis de verbatims des entretiens individuels des enseignants avec les chercheuses a été organisé. Le point de vue de chacun a alors été pris en compte et discuté entre pairs avec l'appui des chercheuses. Ce dispositif a ainsi permis au collectif d'identifier que la problématisation liée à l'enseignement et l'apprentissage de

*Intervenant

[†] Auteur correspondant: anne-marie.rinaldi@univ-montp3.fr

[‡] Auteur correspondant: sonia.yvain@cyu.fr

[§] Auteur correspondant: floriane.wozniak@univ-tlse2.fr

la technique opératoire posée de la soustraction n'était pas étayée par une épistémologie commune suffisante. Ceci a mis au jour des besoins de connaissances mathématiques et didactiques pour le collectif comme condition d'une co-élaboration d'une progression. Plutôt que d'imposer des apports théoriques selon une démarche descendante, nous avons fait le choix d'enrichir le milieu du dispositif de formation pour permettre aux enseignants de construire une réponse collective à leur demande initiale.

L'objet de cette communication sera de montrer comment nos questions de recherche ont évolué à partir des constats sur la situation des enseignants, et comment cette évolution a amené à la conception de ce dispositif. Nous présenterons nos premiers résultats, qui illustrent les difficultés que peuvent rencontrer des enseignants malgré leur expérience et leur volonté de faire évoluer leurs pratiques.

Il y a un état de la profession dans l'école du 21^{esi}ècle qu'il est nécessaire de prendre en compte dans la conception des dispositifs de formation.

Références bibliographiques

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pense sauvage.

Chevallard, Y., Cirade, G. (2009). Pour une formation professionnelle d'université Éléments d'une problématique de rupture. *Recherche et formation*, 60, 51-62.

Auteur 2 (2019). Collaborations et apprentissages au sein d'un dispositif de résolution de problèmes mathématiques en réseau : étude du dispositif ResCo. In *Ecoles, territoires et numérique : quelles collaborations ? quels apprentissages ?*

Reydy, C. (2013). Apprendre à poser des soustractions ? Quand l'enseignement spécialisé questionne les pratiques ordinaires sur les opérations. *Recherches en didactique des mathématiques*, 33(2), 183-218.

Auteur 1 (2016). Mesurer avec une règle cassée pour comprendre la technique usuelle de la soustraction posée. *Grand N*, 91, 93-119.

Vinatier, I., Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : Enjeux et perspectives, *Carrefours de l'éducation*, 39, 137-170.

Auteur 3 (2019). Fondements du travail épistémologique du professeur. *Recherches en didactique des mathématiques*, 39(1), 15-50.

Mots-Clés: formation, épistémologie, didactique des mathématiques

Quels décalages entre les apports de la formation à l'enseignement et les exigences de la pratique professionnelle ?

Boris Martin ^{*† 1}, Vanessa Joinel Alvarez ^{* ‡}, Marc Pidoux[§], Elodie Brülhart[¶], Laurence Court ^{* ||}, Katia Dolenc Otero ^{* **}

¹ Haute Ecole Pédagogique Vaud – Av. de Cour 33 1014 Lausanne, Suisse

Responsable: Boris Martin

Ce symposium s'inscrit dans le deuxième axe thématique du congrès. Partant du constat d'un exercice du métier enseignant toujours plus complexe (Barrère, 2002 ; Périer, 2014) et de l'importance du rôle de la formation dans l'accompagnement des enseignant·e-s qui présentent des difficultés (novices ou expert·e-s), nos contributions proposent d'explorer l'activité des enseignant·e-s ainsi que leurs représentations afin d'ouvrir des perspectives pour une formation encore plus adaptée aux réalités du travail quotidien (Ria, 2006 ; Saury et *al.*, 2013). Les contributions sont proposées par plusieurs équipes de recherche de la Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse). Nous prévoyons trois présentations de trois équipes distinctes de notre institution avec 20 minutes par présentation et 10 minutes d'interactions après chaque présentation.

Une première contribution met en exergue la conception qu'ont les enseignant·e-s de l'exercice de l'autorité dans la relation d'enseignement. Elle·Il doit désormais construire, au quotidien, en fonction des situations d'enseignement/apprentissage et du groupe d'élèves, une autorité reconnue et légitimée (Felouzis, 1994 ; Robbes, 2010). Joinel Alvarez (sous presse) développe une modélisation théorique qu'elle confronte aux conceptions d'enseignant·e-s du primaire.

Une deuxième contribution s'intéresse à la réappropriation des savoirs de la formation en gestion de classe, en particulier la régulation des comportements des élèves par les enseignant·e-s novices (Gaudreau, 2017 ; Prairat, 2011). En quoi, ces résultats questionnent-ils le dispositif de formation ?

Une troisième contribution présente une recherche qui met en lien ce que disent les enseignant·e-s de leurs empêchements au travail (Clot, 2020) et la perception qu'elles-ils ont de leurs rôles. Elle confronte le discours des protagonistes avec ce qui a été observé dans leur activité réelle en classe afin de faire émerger des éléments qui participent à expliquer les épreuves qu'elles-ils vivent. La

*Intervenant

†Auteur correspondant: boris.martin@hepl.ch

‡Auteur correspondant: vanessa.joinel-alvarez@hepl.ch

§Auteur correspondant: marc.pidoux@hepl.ch

¶Auteur correspondant: elodie.brulhart@hepl.ch

||Auteur correspondant: laurence.court-urzelai-intza@hepl.ch

**Auteur correspondant: katia.dolenc-otero@hepl.ch

formation des enseignant-e-s en pointant les enjeux divers de tous les acteur-trice-s de l'école (institution, maître-sse-s, parents et élèves) devrait permettre de (re)donner aux enseignant-e-s un plus grand pouvoir d'agir.

Références :

Barrère, A. (2002). Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents. *Déviance et Société*, 26(1), 3-19.

Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte.

Felouzis, G. (1994). Le "bon prof" : La construction de l'autorité dans les lycées. *Sociologie du travail*, 3, 361-376.

Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe. Les cinq ingrédients essentiels*. Québec : PUQ.

Joinel Alvarez, V. (sous presse). Modélisation de l'exercice de l'autorité dans la relation d'enseignement. In *L'autorité en éducation : figures, variations, recomposition*. Saint-Etienne : Presses Universitaires de Saint-Etienne.

Périer, P. (2014). *Professeurs débutants : les épreuves de l'enseignement*. Paris : Presses universitaires de France.

Ria, L. (2006). *L'entrée dans le métier des enseignants du second degré : un programme de recherche centré sur l'analyse de l'activité*. (Habilitation à diriger des recherches), Clermont Ferrand : Université Blaise Pascal.

Prairat, E. (2011). *La sanction en éducation. Que sais-je ?* Paris : PUF.

Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe : douze situations pour apprendre à l'exercer*. Montrouge : ESF.

Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C., & Trohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expériences des élèves et des enseignants* : Revue EPS.

Contribution 1

Comment les enseignant-e-s conçoivent-elles-ils l'exercice de l'autorité dans la relation d'enseignement ? Apports d'une modélisation théorique.

Vanessa Joinel Alvarez est chargée d'enseignement à la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud à Lausanne et réalise en parallèle une thèse en cotutelle, sous la direction conjointe de Valérie Lussi Borer, Professeure à l'Université de Genève et de Bruno Robbes, Professeur à CY Paris Cergy Université

Au vu des changements sociétaux et du déclin des modèles traditionnels d'exercice de l'autorité, il paraît indispensable de repenser l'exercice de l'autorité dans la relation d'enseignement (Dubet, 2003 ; Meirieu, 2005 ; Robbes, 2010). L'autorité n'étant plus perçue comme allant de soi

par les élèves, l'enseignant-e, pour obtenir leur adhésion et leur permettre de s'engager dans les apprentissages, doit s'adapter à ce nouveau contexte (Thin, 2002), faire face à ce nouveau public (Gaillard, 2008). Elle-Il doit désormais construire, au quotidien, en fonction des situations d'enseignement/apprentissage et du groupe d'élèves, une autorité reconnue et légitimée (Felouzis, 1994 ; Robbes, 2010). Cette reconnaissance n'étant plus donnée uniquement par sa position statutaire, comment l'enseignant-e, aujourd'hui, obtient-elle-il l'adhésion de ses élèves ?

Pour répondre à cette question, nous avons choisi de mettre en regard une modélisation théorique de l'autorité (Joinel Alvarez, sous presse) avec les conceptions d'enseignant-e-s du primaire.

Ainsi, dans un premier temps, une revue de la littérature issue de plusieurs champs disciplinaires nous a permis d'identifier cinq dimensions sur lesquelles l'enseignant-e peut s'appuyer pour exercer son autorité : l'expertise didactique, l'expertise relationnelle, l'expertise dans la gestion du cadre, le statut et les qualités personnelles. Dans un deuxième temps, nous avons recueilli les conceptions d'enseignant-e-s de plusieurs établissements primaires en leur proposant de répondre par écrit à la question : " En classe, qu'est-ce qui amène les élèves à accepter de faire ce que leur enseignant ou leur enseignante leur demande ? ".

Nous présenterons nos résultats de l'analyse de leurs discours qui s'appuie sur la catégorisation selon les cinq dimensions de notre modélisation. Celle-ci a permis de faire émerger des thèmes pour comprendre plus finement comment ces enseignant-e-s se positionnent par rapport à l'exercice de l'autorité.

Mots-clefs : autorité, relation d'enseignement, modèle multidimensionnel, conceptions, enseignant-e-s primaires.

Bibliographie :

Dubet, F. (2003). Une juste obéissance. In A. Garapon & S. Perdrille (Eds.), *Quelle autorité ?* (pp. 163-179). Paris : Hachette

Felouzis, G. (1994). Le "bon prof" : La construction de l'autorité dans les lycées. *Sociologie du travail*, 3, 361-376.

Gaillard, J.-P. (2008). S'il te plait, dessine moi un mutant. *Journal du droit des jeunes*(10), 15-18.

Joinel Alvarez, V. (sous presse). Modélisation de l'exercice de l'autorité dans la relation d'enseignement. In *L'autorité en éducation : figures, variations, recomposition*. Saint-Etienne : Presses Universitaires de Saint-Etienne.

Meirieu, P. (2005). Quelle autorité pour quelle éducation? Présenté à Rencontres internationales, Genève.

Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe : douze situations pour apprendre à l'exercer*. Montrouge : ESF.

Thin, D. (2002). L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges de quartiers populaires. *Revue française de pédagogie*, 21-30.

Contribution 2

La mise en place de règles et de sanctions, un impératif pour la gestion de classe et la régulation du comportement des élèves ?

Elodie Brülhart est chargée d'enseignement à la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud à Lausanne

Laurence Court est chargée d'enseignement à la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud à Lausanne

Boris Martin est professeur HEP associé à la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud à Lausanne

Marc Pidoux est professeur HEP associé à la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud à Lausanne

Notre contribution montre comment les enseignant·e·s novices – issu·e·s de la Haute école pédagogique du canton de Vaud - mettent en pratique la formation qu'elles-ils ont reçue en gestion de classe, plus particulièrement en ce qui concerne la régulation des comportements d'élèves.

Plusieurs recherches (Bourbao, 2010 ; voir aussi Chouinard, 2009 ; Durand, 1996 ; Opinel 2002) montrent que les enseignant·e·s novices sont principalement préoccupé·e·s par des problématiques liées à la gestion de classe. En effet, les enseignant·e·s novices conjuguent difficilement les préoccupations liées à la discipline en classe avec l'enseignement d'une discipline (Meirieu, 2005).

Nous avons mené dix-sept entretiens semi-directifs. Avec treize d'entre-eux, nous avons effectué des auto-confrontations sur la base d'extraits filmés de 90 minutes d'enseignement.

Nos constats relèvent des incertitudes et tâtonnements (Huberman, 1989 ; Opinel, 2002) quant à la mise en place d'une organisation apprenante, ainsi qu'une tendance à insister sur la posture de contrôle (Bucheton & Soulé, 2009 ; Chouinard, 2009 ; Durand, 1996). Nous observons aussi des déficits dans la gestion des comportements d'indiscipline des élèves en lien avec l'utilisation des sanctions et des punitions (Archambault et Chouinard, 2003 ; Gaudreau, 2017 ; Jouffroy, 2010 ; Prairat, 2011 ; Rey, 2004).

Nous relevons diverses modalités d'intervention allant de la menace à la punition ou la sanction et s'appuyant sur des règles souvent implicites. L'expression de la punition ou de la sanction, les termes étant parfois utilisés l'un pour l'autre, laisse entrevoir une forme de confusion (Blin & Gallais-Deulofeu, 2004 ; Cellier & Robbes, 2005 ; Prairat, 2011). Nous témoignons aussi d'interventions à caractère punitif plutôt qu'éducatif (Gaudreau, Royer, Beaumont & Frenette, 2012) qui dénotent une faible préoccupation pour la fonction socialisante des règles. Les fins éthiques, politiques et sociales de la sanction sont peu ou pas mises en évidence (Prairat, 2011). Le rapport aux comportements difficiles semble se calquer fortement sur des modèles d'expert·e·s marquants et rencontrés à la fois dans le parcours scolaire et durant la formation en stage. Ainsi, dans la construction des gestes professionnels des enseignant·e·s novices durant la formation initiale, nous constatons une influence dominante de la formation en établissement scolaire et une mise en lien fragile avec les apports des enseignements dispensés dans le cours de la formation initiale au sein de l'institut de formation. Ce constat semble dans le cas précis amener l'enseignant·e novice à adopter des postures rigides (Bucheton, 2009) et peu enclines à développer une gestion positive des comportements difficiles (Gaudreau, 2017).

Mots clés : enseignant·e·s novices, gestion de classe, discipline, sanction, punition

Références

Archambault, J. & Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*. Bruxelles : De Boeck.

Blin, J.-F. & Gallais-Deulofeu, C. (2004). *Classes difficiles. Des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Paris : Delagrave.

Bourbao, M. (2010). *La conduite de classe. Analyse ethnographique des pratiques en France et au Bénin ; modélisation pour la formation des professeurs des écoles*. Thèse de doctorat. Université de Provence-Aix-Marseille 1.

Bucheton, D. (2009). Le modèle de "l'agir enseignant et ses ajustements". In D. Bucheton, *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : OCTARES, p. 25-68.

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et Didactique*, 3, 29-48.

Cellier, H. & Robbes, B. (2005). *Situations violentes à l'école : comprendre et agir*. Paris : Hachette.

Chouinard, R. (2009). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514.

Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris, PUF.

Gaudreau, N., Royer, E., Beaumont, C. & Frenette, E. (2012). Gestion positive des situations de classe : un modèle de formation en cours d'emploi pour aider les enseignants du primaire à prévenir les comportements difficiles des élèves. *Enfance en difficulté*, 1, 85-115. <https://doi.org/10.7202/1012124ar> Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe. Les cinq ingrédients essentiels*. Québec : PUQ.

Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante (Un essai de description et de prévision). *Revue française de pédagogie*, 86, 5-16.

Jorro, A. (2007). *Évaluation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Jouffroy, G. (2010). *Analyse institutionnelle. Des outils essentiels pour le management. Les concepts et les pratiques*. Dijon-Quetigny : Imprimerie Darantiere.

Meirieu, Ph. (2005). *Lettre à un jeune professeur*. Paris : ESF.

Opinel, M. (2002). La gestion de classe des novices du secondaire peut-elle être influencée par leur tâche ? In T. Nault et J. Fijalkow (dir) *La gestion de la classe* (8, p.171-184). Bruxelles : De Boeck.

Pentecouteau, H. (2012). " L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques ". *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. En ligne : <http://journals.openedition.org/ripes/605>

Prairat, E. (2011). *La sanction en éducation*. Que sais-je ? Paris : PUF.

Rey. B. (2004). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant*. Paris : De Boeck.

Contribution 3

La santé au travail : entre un idéal de travail (trop ?) élevé et l'activité réelle, que disent les enseignant·e·s de cet écart ? Quels sont les liens entre leurs visions du métier et leurs expériences ordinaires du travail ?

Katia Dolenc Otero est chargée d'enseignement à la Haute école pédagogique du canton de Vaud à Lausanne et réalise en parallèle une thèse, sous la direction d'Olivier Maulini, Professeur associé à l'Université de Genève dans le domaine de " Analyse du métier d'enseignant "

Il est de nature commune aujourd'hui de dire que l'école a beaucoup évolué tant le contexte social s'est lui aussi modifié. La réalité annoncée par Nietzsche d'un individualisme croissant et souverain (Krulic, 2001) a provoqué dans la société " un séisme profond " (Ehrenberg, 2008, p. 13) qui a radicalement modifié les traditions, les débats, et les valeurs portées auparavant par une société dont le lien social était fort et considéré comme nécessaire à la collectivité. Ces changements profonds ont bousculé autant les liens éducatifs que le rapport aux institutions et celui des travailleurs à leur travail et au rôle occupé par chacun. Ainsi l'école, dont le *travail sur autrui* et la socialisation exerçaient une fonction de contrôle social (Dubet, 2002) se voit contrainte de s'interroger sur le sens que les acteurs attribuent à leur rôle ainsi qu'à celui de l'institution dans la société. Ces évolutions ne se font pas sans douleur, et un malaise enseignant, défini comme " l'ensemble des réactions que manifeste un groupe professionnel en quête de son identité " (Esteve & Fracchia, 1988, p.45), grandit.

Selon une perspective théorique issue de l'analyse du travail dans une posture clinique de l'activité, Clot (2010) débat des questions concernant les situations de travail dans une visée de transformation. Ces travaux ont notamment permis de définir le concept de *sentiment d'empêchement* au travail. L'activité empêchée désigne l'épreuve dans laquelle un individu se trouve lorsque l'objet de l'activité lui résiste, affecte le développement de son pouvoir d'agir et dénature son métier (*ibid*, 2010). En effet, lorsque la·le travailleur·euse n'est plus en mesure d'accomplir ce qui est attendu d'elle·de lui pour diverses raisons telles que le manque de ressources organisationnelles, des injonctions paradoxales, des prescriptions nouvelles parfois irréalistes, celles-ci mènent inexorablement à une perte de sens et de qualité. Le résultat est une action vidée de son identité première dans laquelle elle·il ne se reconnaît plus. Le risque défini par la psychosociologie est d'ordre sanitaire : la souffrance au travail peut alors se manifester par du stress, de la souffrance morale et/ou physique. Pourtant, il existe un grand nombre de situations où la·le professionnel·le est contraint·e de trouver un compromis entre ce qu'on lui demande de faire et la réalité du travail. Lorsque ce compromis est possible, il est source de créativité, voire même de plaisir. " Lever le déni permet de parler du travail réel, ne pas renoncer à ce qui nous tient à cœur et nous rend fier de ce que l'on fait " (Clot, 2016).

Notre approche est issue d'un paradigme interprétatif et s'inscrit dans un courant de recherche qualitatif et exploratoire développé par des auteurs tels qu'Huberman et Miles (2003). " Le désir de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience " (Savoie-Zajc, 2011, p. 124) est au cœur de notre démarche inductive, issue du courant nommé " *grounded theory* " (Glaser & Strauss, 1967 ; 2010) dans son appellation d'origine anglo-saxonne. Dans le cadre de cette recherche, la démarche ethnographique a permis de récolter et d'analyser des données en interaction avec les participant·e·s. L'échantillonnage est composé de six enseignants et en-

seignantes primaires du canton de Vaud qui ont été suivi-e-s sur le lieu de travail par la " technique du shadowing " (Vasquez, 2013) ainsi que par des entretiens d'auto-confrontation compréhensifs et semi-directifs (Kaufmann, 2011).

L'analyse du corpus de données s'est opérée par induction croisée des régularités et des variations (Maulini, 2013). Les régularités, les constances ou *a contrario* les différences répétées nous ont permis de faire progressivement émerger des catégories au fil de l'analyse. Les observations recueillies par *shadowing*, dans le cadre de l'activité en classe, ont orienté une contextualisation des discours des praticiens et ainsi dégagé des tendances centrées sur les empêchements ressentis et sur les rôles perçus. Les résultats obtenus, issus des questions de recherche et du modèle épistémologique de la théorie ancrée, ont permis une modélisation théorique (en cours) qui met en évidence le dialogue construit entre l'idéal du travail et l'activité réelle. C'est pourquoi nous nous interrogeons sur l'effet potentiel d'une telle connaissance dans le parcours de formation des futur-e-s enseignant-e-s. La formation offrirait-elle l'opportunité de développer le pouvoir d'agir des enseignant.e.s ainsi que de limiter leur souffrance au travail ?

Mots-clefs : santé au travail, sentiments d'empêchement, perceptions du rôle, activité.

Références bibliographiques :

Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte.

Clot, Y. (2016). Conférence du Professeur Yves Clot du 17 février 2016, Académie de La Réunion. (vidéo YouTube ; catégorie éducation), consultée le 21 octobre 2017.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Éditions du Seuil.

Ehrenberg, A. (2008). *La Fatigue d'être soi. Dépression et société*. Paris : Odile Jacob.

Esteve, J. & Fracchia, A. (1988). Le malaise des enseignants. *Revue française de pédagogie*, (no 84), 45-56.

Glaser, B.G. & Strauss, A.A. (1967, 2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : Armand Colin.

Huberman, M. & Miles, M.B (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck (2ème éd.).

Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.

Krulic, B. (2001). Nietzsche et la critique de la modernité démocratique. *Archives de Philosophie*, (Tome 64), 301-321.

Maulini, O. (2013). *Penser les pratiques éducatives par induction croisée des régularités et des variations. Une méthode de recherche ancrée dans les observations*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Ed.), *La recherche en éducation. Etapes et approches* (pp. 123-147). Québec : ERPI.

Vasquez, C. (2013). Devenir l'ombre de soi-même et de l'autre. Réflexions sur le shadowing pour

suivre à la trace le travail d'organisation. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*. Supplément (HS), 69-89.

Mots-Clés: autorité, relation d'enseignement, modèle multidimensionnel, enseignant·e·s primaires, enseignant·e·s novices, gestion de classe, discipline, sanction, punition, santé au travail, sentiments d'empêchement, perceptions du rôle, activité

Actualités des pratiques pédagogiques à l'école maternelle au regard des inégalités

Christophe Joigneaux *¹, Oriane Gélina *

², Marie-Noëlle Dabestani *

^{3,4}, Aksel Kilic *

^{5,6}, Anne-Claudine Oller *

^{5,6}, Ghislain Leroy *

^{7,8}, Ariane Richard-Bossez *

^{9,10}

¹ CIRCEFT-ESCOL – Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne (UPEC) – France

² CIREL-RECIFES – Univ. Lille, EA 4354 - CIREL - Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille, F-59000 Lille, France., RECIFES – France

³ CIRCEFT-ESCOL – CIRCEFT ESCOL – France

⁴ Université de Paris 8 – Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis – France

⁵ LIRTES – LIRTES – France

⁶ UPEC – Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne (UPEC), Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne -UPEC – France

⁷ CREAD – laboratoire cread – France

⁸ Université Rennes 2 – Université Rennes 2 - Haute Bretagne – France

⁹ Aix-Marseille Univ – Aix-Marseille Université - AMU – France

¹⁰ LAMES – Laboratoire LAMES – France

La récente publication d'une " *Note d'analyse et de propositions sur les programmes de l'école maternelle* " par le Conseil Supérieur des Programmes a relancé des débats qui avaient déjà eu l'occasion de se développer au moment de la publication des programmes de l'école maternelle de 2008 et qui animent de manière récurrente les acteurs de l'école maternelle. Ces controverses, presque multiséculaires, entre différentes conceptions de l'enfant, des missions de l'école maternelle et des pédagogies à y mettre en œuvre s'orientent entre deux positions idéal-typiques. L'une met en avant la nécessité d'un enseignement déjà systématique et clairement préparatoire aux apprentissages programmés au début de l'école élémentaire (notamment l'apprentissage du décodage). L'autre met davantage l'accent sur la prise en compte de la temporalité et des particularités du développement global du jeune enfant, sans donc sous-estimer l'importance à la

*Intervenant

construction de ses compétences psycho-affectives.

Formulée de la sorte, une telle opposition ne s'avère-t-elle pas en vérité manichéenne ? Rien n'exclut que la " pédagogie rationnelle " (Bourdieu & Passeron, 1964 ; Garcia & Oller, 2015), favorable aux moins bien dotés scolairement ne s'intéresse à une certaine attention psycho-affective (donner confiance en soi à tous). De même qu'*a contrario*, on peut soutenir à raison que le respect psycho-affectif envers chacun passe aussi par une acculturation au monde tel qu'il est, dans le cadre d'une logique de transmission des savoirs, faisant entrer l'enfant dans le " commun " et ne le maintenant pas dans sa différence. Cette nécessité d'articuler ces deux positions amène du même coup à réinterroger les processus de reproduction des inégalités et peut-être même à redéfinir ces dernières dans leurs diversités et entrelacements (pourrait-on parler d'inégalités psycho-affectives ? Quels rapports auraient-elles aux inégalités d'apprentissage scolaire ?) tout en s'interrogeant sur les pratiques qui les renforcent ou les réduisent.

Pour sortir de cette aporie, nous proposons dans ce symposium de réinterroger les enjeux de construction des inégalités sociales qui s'expriment dès l'école maternelle et que la recherche a mis en évidence depuis une quarantaine d'années (Voir entre autres : Bernstein, 1971 ; Bautier, 2008, Joigneaux, 2009) en partant des pratiques et de leurs diversités. Ceci en questionnant à la fois des pratiques " ordinaires " et des pratiques d'inspiration montessorienne qui se développent particulièrement au sein des écoles maternelles françaises en ce début de XXI^e siècle. Du côté de ces pédagogies alternatives et en particulier montessoriennes, nous nous demandons dans quelle mesure elles peuvent s'avérer au service des dominés ou à l'inverse renforcer leur relégation. Cette question est à la fois pédagogique et psychologique (Bruner considérant le souci de prise en compte de l'intérêt de l'enfant, souvent à l'œuvre dans les " alternatives " pédagogiques, comme pouvant être au service de l' " étayage "). Surtout quand on ne sous-estime pas la diversité des pédagogies " alternatives ", quand bien même elles sont qualifiées par un même terme générique. Ainsi, Maria Montessori s'est régulièrement adressée aux enfants de milieux modestes, tandis que sous ses formes actuelles, les pédagogies Montessori s'adressent bien plus volontiers à des enfants aisés. Il convient aussi d'interroger la variabilité de ses mises en œuvre contemporaines : le montessorisme prend à coup sûr des formes pédagogiques hétérogènes selon qu'il est pratiqué dans des classes maternelles publiques d'éducation prioritaire ou dans des milieux très aisés et élitistes, comme c'est parfois aujourd'hui le cas, mais aussi des formes d'hybridations et d'évolutions auxquelles cette mise en œuvre donne lieu.

Ce symposium souhaite apporter des éléments de réflexions sur ces multiples questions à partir de 6 communications organisées en 2 sessions. Chaque présentation de 15 minutes sera suivie d'une discussion de 10 minutes. En fin de session une discussion collective de 15 minutes permettra de tisser des liens entre les différentes communications (ayant eu lieu dans les deux sessions pour la dernière discussion collective)

Une première session rassemblera trois communications relatives aux pratiques les plus répandues à l'école maternelle. :

- Dans la première communication seront présentées les évolutions pédagogiques récentes de l'école maternelle, et plus particulièrement celles qui se traduisent par de nouvelles exigences cognitives et langagières relevant de la littératie, un des facteurs les plus puissants de la reproduction des inégalités socio-scolaires.
- La seconde communication interrogera les différentes formes d'étayages qui se nouent entre enseignants et élèves au sein des activités scolaires et leurs effets en termes d'apprentissages langagiers

- La troisième communication étudiera les choix et les usages de la littérature de jeunesse à l'école maternelle, et plus particulièrement les liens qu'ils peuvent entretenir avec les apprentissages attendus au CP et les inégalités socio-scolaires.

Une seconde session de trois communications sera consacrée aux pratiques montessoriennes qui apparaissent depuis dix ans au sein des écoles maternelles publiques :

- La première communication de cette seconde session reviendra sur une étude menée au sein de plusieurs écoles maternelles publiques mettant en oeuvre une pédagogie Montessori, non sans les mettre en lien avec des éducations familiales s'en réclamant.
- La seconde communication travaillera sur l'opposition entre " ateliers " et pratiques d'inspiration montessorienne, en s'interrogeant sur leur rôle de renforcement ou à l'inverse d'inversion des processus de relégations.
- La troisième communication questionnera les processus sous-jacents aux pédagogies "classiques" et montessoriennes pour analyser ce qui les rapproche ou les différencie dans les pratiques d'apprentissage

Bautier E., (2008) (dir., *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès l'école maternelle*, Lyon, Chronique sociale.

Bernstein B., (1971/1975), *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Les Éditions de Minuit.

Joigneaux C., (2009), " La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle ", *Revue Française de Pédagogie*, 169, pp. 17-28

Session 1

Communication 1:

Evolutions récentes de la littératie émergente et reproduction des inégalités socio-scolaires à l'école maternelle

Christophe Joigneaux

Depuis une cinquantaine d'années, les travaux anglophones consacrés à la " littératie émergente " ou à la " littératie précoce " (Joigneaux, 2013) se multiplient. Le développement est encore plus récent concernant ce qui est appris de l'écrit dès l'école maternelle, entre autres parce que pendant longtemps a été sous-estimée l'importance que peut avoir, dès ce premier segment de la scolarité, ce type de savoirs et d'apprentissages dans la reproduction des inégalités socio-scolaires (Joigneaux, 2009).

Pourtant, quand on compare les prescriptions (semi-)officielles relatives à l'écrit, présentes dans les programmes ou des revues professionnelles depuis la fin du XIXe siècle (notre corpus comprend les programmes parus entre 1881 et 2015, les livraisons de *l'Éducation Infantile* parues entre 1920 et 2009, les manuels édités pour les enseignants de maternelle depuis une vingtaine d'années), on se rend vite compte que non seulement les premiers apprentissages de l'écrit ont toujours été très présents au sein de ces textes, mais aussi que les attentes sur ce plan se sont élargies : des premiers rudiments de la lecture aux premiers usages des principales fonctions de l'écrit (communication à distance, auxiliaire de la mémoire...). Ce sont ainsi des pratiques langagières de plus en plus décontextualisées qui sont aujourd'hui au programme de l'école maternelle. Pour autant, les activités de préparation à l'apprentissage systématique (à partir du CP) du décodage et de l'encodage n'ont pas disparues, mais selon des modalités pédagogiques assez renouvelées (dictées à l'adulte, "écritures autonomes", progressions de plus en plus précisées concernant les apprentissages du graphisme et le développement de la conscience phonologique).

Quelles cohérences pédagogiques peuvent être données à cet élargissement ou ce renouvellement des objectifs et des modalités d'enseignement et d'apprentissage sur le plan langagier ? L'analyse des propositions contenues dans des manuels récents (les manuels édités par Accès et par Hatier notamment) montre qu'au-delà de leur diversité apparente, elles dessinent des types de littératies scolaires assez différentes, en particulier parce qu'elles reposent sur une grande diversité des configurations entre activités et supports langagiers, entre différentes modalités du langage écrit et oral. Et quand on intègre à cette analyse les résultats de certaines recherches sur la littératie précoce (notamment celles qui sont réunies par Neuman & Dickinson, 2011), ces littératies scolaires semblent plus ou moins susceptibles de contribuer à la reproduction des inégalités soio-scolaires à l'école maternelle.

Joigneaux, C. (2009), " La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle ", *Revue Française de Pédagogie*, 169, pp. 17-28 (2009).

Joigneaux, C. (2013), " Note de synthèse : La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné ", *Revue Française de Pédagogie*, 185, pp. 117-162.

Neuman S.B. & Dickinson D.K. (2011), *Handbook of early literacy research vol. 3*, New York : The Guilford Press.

Communication 2:

Des interactions différenciées à l'école maternelle ?

Oriane Gélina

Dans Les Héritiers (1964), Bourdieu et Passeron soutiennent l'idée d'une implication de l'école dans la reproduction des inégalités car elle ne prendrait pas en compte les différences de dispositions entre les élèves d'une même classe. Cette conception a depuis été précisée par des auteurs tels que Rochex (2011) qui met en avant, plus que " l'indifférence aux différences ", la différenciation " active " ou " passive " au sein des classes.

Si ces auteurs ont travaillé sur les différences d'attentes verbalement exprimées de la part des enseignants, ces analyses ont été beaucoup moins portées sur celles qui se manifestent de manière non verbale. Aussi, nous souhaitons dans cette présentation nous attacher aux interactions multimodales (Jewitt, Kress, Ogborn & Tsatsarelis, 2001) dans la mesure où elles jouent un rôle crucial dans le développement des compétences langagières en maternelle (Vygotski, 1998).

Il s'agira en particulier de comprendre si l'enseignant adapte ses pratiques en fonction de l'élève auquel il s'adresse, avec quels types d'interactions et en fonction de quelles représentations concernant les compétences de ce dernier. Dans ce but, nous avons réalisé des enregistrements vidéos de séances d'apprentissages à partir d'albums de jeunesse et ce avec deux cohortes d'élèves de maternelle d'une école REP+ de Seine-Saint-Denis.

Les premières analyses révèlent que l'enseignante filmée n'a effectivement pas exactement le même comportement vis-à-vis de tous ses élèves. Elle sourit en moyenne, par exemple, davantage aux élèves qu'elle considère comme petits parleurs ou en difficulté. Elle a d'autre part moins besoin d'étayer via des pointages pour les élèves qu'elle considère comme grands parleurs ou plus à l'aise à l'oral.

Cette étude est une première étape qui devrait permettre à son terme de comprendre si ces interactions différenciées permettent ou non aux élèves de prendre plus aisément la parole, d'améliorer après trois ans d'école maternelle leurs compétences langagières et surtout de lutter contre les écarts langagiers qui apparaissent dès la Petite Section.

COSNIER J. (1984). Les prérequis d'une approche éthologique du langage. *Psychologie médicale*, 16(2), pp.287-295.

JEWITT C., KRESS G., OGBORN J. and TSATSARELIS C. (2001). Exploring learning through visual, actional and linguistic communication: The multimodal environment of a science classroom. *Educational Review*, 53(1), pp.5-18.

JOIGNEAUX C. (2009). " La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle ", *Revue française de Pédagogie*, 169, pp. 17-28.

ROCHEX J.Y. (2011). " Conclusion : La fabrication de l'inégalité scolaire : une approche bersteinienne " in J.Y. Rochex & J. Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, PUR, pp.173-198.

VYGOTSKY L.S. (1998). *The collected works of LS Vygotsky*. Volume 5: Child psychology. (Editor of the English Translation: Robert W. Rieber), New York, Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Communication 3:

Des pratiques d'initiation à la littérature de jeunesse dans l'entre-deux des missions de l'école maternelle

Marie-Noëlle Dabestani

Alors que la littérature de jeunesse a été légitimée et institutionnalisée à l'école maternelle à la fin du XXe siècle, nous proposons d'étudier dans quelle mesure les pratiques scolaires d'acculturation littéraire trouvent leur place dans une école maternelle dont la définition des enjeux ne relève pas de l'évidence.

À partir d'une étude des scansions temporelles entre segments scolaires (Chamboredon, 1991) menée dans une thèse interrogeant la définition des savoirs et des enjeux de l'école maternelle (Dabestani, 2020), la focale sera portée sur les choix et les usages scolaires de la littérature de jeunesse. Alors que tous les albums et leurs lectures partagées ne construisent pas les mêmes connaissances de l'écrit (Bastide et Joigneaux, 2014), d'autres situations pédagogiques associées aux albums seront analysées dans cette communication : leurs usages sont-ils toujours pensés

par les praticien.ne.s comme un moyen de développer les dispositions culturelles, cognitives et langagières permettant à tous les élèves de devenir des lecteurs experts dans la suite de leur scolarité ? Des savoirs considérés comme plus directement préparatoires aux apprentissages du CP ne sont-ils pas aussi transmis (voire priorisés) par leur intermédiaire ?

Deux types de discours pédagogiques ont été analysés : ceux recueillis par entretien auprès de 25 enseignantes et ceux inscrits dans les cahiers de vie dont leurs élèves sont dotés dès leur prime scolarisation. Ils ont été collectés au cours d'une enquête qualitative conduite de 2017 à 2019 dans 12 écoles maternelles de 2 départements de France métropolitaine, dans des contextes socialement variés d'exercice.

Deux points seront développés. D'une part, les choix et les usages des albums oscillent entre l'initiation à une première culture littéraire, un enseignement structuré de la compréhension et la transmission de savoirs plus délimités (Bernstein, 1971) comme peuvent aussi l'être des objets de la culture artistique (Leroy, 2020). D'autre part, la mise en scène (Bautier, 2006) des personnages des albums – que les fiches d'activités contenues dans les cahiers matérialisent – est pensée comme un moyen de motiver les élèves par la relation affective supposée tissée avec les " héros " des récits et de favoriser l'appropriation de savoirs qui sont pourtant à redéfinir d'un scénario pédagogique à un autre.

Ces résultats interrogent ensemble les processus de reproduction des inégalités dès la maternelle. Les variations de choix et d'usages des albums, notamment selon les contextes sociaux d'exercice, pourraient en effet contribuer à brouiller les enjeux scolaires de la culture littéraire alors même que les modes familiaux d'acculturation à la littérature de jeunesse varient déjà socialement selon le sens donné par les parents à leurs contenus (Bonnéry et Joigneaux, 2015) et à leurs finalités dans la scolarité de leurs enfants.

Bastide, I., Joigneaux C., " Littératie précoce, albums et lectures partagées à l'école maternelle ", *Spirale*, no 53, 2014, p.9-19.

Bonnéry S. & Joigneaux C., " Des littératies familiales inégalement rentables scolairement ", *Le Français aujourd'hui* , 190-3, 2015, pp. 23-33.

Bernstein, B., *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1971/1975

Chamboredon J-C., " Classes scolaires, classes d'âge, classes sociales. Les fonctions de scansion temporelle du système de formation ", *Enquête*, no6, 1991, p.121-143.

Leroy G., " Grandeur et décadence de l'appréhension psycho-artistique du dessin à l'école maternelle (1945-2013) ", *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, HS no 7, 2020, p.111-132.

Session 2:

Communication 4:

" Les pratiques d'inspiration montessorienne à l'école maternelle publique et dans les familles comme "philosophie de vie" "

Aksel Kilic, Anne-Claudine Oller

Notre communication s'intéresse à la diffusion de pratiques d'inspiration Montessori, tant au sein de l'école, qu'en direction des familles. Nous focaliserons notre attention sur des classes d'écoles maternelles publiques dont les enseignant.es s'inspirent totalement ou en partie de la pédagogie Montessori et sur des parents dont les enfants sont scolarisé.es dans ces classes.

L'objectif sera de montrer que les pratiques montessoriennes se diffusent auprès de certain.es enseignant.es et dans certaines familles et ce sous certaines conditions. Si elles constituent un cadre normatif éducatif plus ou moins saillant dans les classes, il est très visible à la maison. Néanmoins, quels que soient les espaces éducatifs, ce dernier dépasse le domaine strictement pédagogique pour devenir une manière de concevoir sa professionnalité et sa parentalité. Pour le dire autrement, des pratiques importées de la sphère scolaire influencent et modifient le quotidien des enquêté.es et créent un véritable " état d'esprit " éducatif, qualifié par ces dernier.es de " philosophie de vie ". Nous verrons que cette dynamique de diffusion est socialement située car les enseignant.es et les familles " sensibles " à ces pratiques et qui les importent, tant dans leurs pratiques professionnelles que familiales sont sociologiquement déterminé.es à articuler attendus scolaires et rhétorique expressive (Garcia, 2018 ; van Zanten, 2009). Selon nous, cette diffusion renforcerait la connivence entre milieu scolaire et certaines familles.

Pour cela, nous nous appuyerons sur dix entretiens semi-directifs réalisés auprès d'enseignant.es du public et de parents mobilisant la pédagogie Montessori.

Garcia, S., 2018- *Le goût de l'effort. La construction familiale des dispositions scolaires*, Paris : PUF.

Leroy, G., 2020- *L'école maternelle de la performance scolaire*, Bruxelles : Peter Lang.

Van zanten, A., 2009- *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris : PUF

Viaud, M.-L., Hugon, M.-A., Epstein, M. (dir.), 2019- " L'entrée en pédagogie différente ", in *Spécificités*, n°12.

Communication 5:

Pédagogie alternative et pédagogie rationnelle. Analyse des empreintes montessoriennes sur l'école maternelle contemporaine

Ghislain Leroy

Depuis 2010, des pédagogies d'inspiration montessorienne progressent au sein de l'école maternelle publique. Elles font écho à un certain engouement montessorien au sein de la société qui se manifeste aussi par le développement d'écoles privées Montessori ou le succès de la pédagogie Montessori dans la sphère familiale. A l'école maternelle, ces pédagogies Montessori prennent des formes hétérogènes, tantôt s'hybridant aux " ateliers ", tantôt remettant en cause leur hégémonie, proposant alors une forme pédagogique alternative, proche parfois de celle qui prévaut dans les écoles privées Montessori. Nombre de travaux en sociologie de l'éducation depuis les années 1970, issus de plusieurs générations de chercheurs, montrent, dans une certaine filiation bernsteinienne, que les pédagogies " alternatives " peuvent s'avérer différenciatrices, c'est-à-dire

défavorables aux élèves les moins bien dotés en capitaux scolaires. Nous souhaitons reprendre cette interrogation en ce qui concerne le montessorisme actuel qui se développe dans l'école maternelle publique. Va-t-il de pair avec la mise en place ou le renforcement de pratiques favorisant les mieux dotés ? Accentue-t-il certaines pratiques ou requisits qui caractérisaient les "ateliers", dont la dimension différenciatrice n'était pas mince ? Ils allaient en effet de pair avec de fortes attentes d'autonomie (Joigneaux, 2013), parfois au détriment des "peu performants" (Garnier & Brougère, 2015) dans un contexte de complexification croissante des tâches et d'attentes de résultats de plus en plus précoces. Ou, à l'inverse, peut-on dire que le montessorisme peut, à certaines conditions, ou bien sous certains de ses aspects, mettre en œuvre des éléments qui pourraient relever de la fameuse "pédagogie rationnelle" évoquée par Bourdieu et Passeron (1964) (et peut-être davantage Passeron semble-t-il), c'est-à-dire une pédagogie prenant en compte les différences initiales, dans le but de les dépasser ? C'est la question des supports pédagogiques sur lesquels s'appuie le montessorisme à la différence des ateliers (Richard-Bossez, 2016), mais aussi des fonctions d'étayage (Bruner, 1984) qu'il active ou à l'inverse inhibe, ainsi que plus généralement de la relation à l'enfant qu'il met en œuvre. Nous rendons ici compte d'une recherche nommée "Enfances montessoriennes", qui a donné lieu à 20 jours d'observation en 2019 dans plusieurs classes maternelles publiques dans lesquelles est mise en œuvre une pédagogie d'inspiration montessorienne.

Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1964). *Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.

Joigneaux, C. (2013). Littératie, forme et inégalités scolaires : le cas de la "scolarisation" de l'école maternelle. *Le français aujourd'hui*, vol. 183, no. 4, pp. 41-50.

Garnier, P., et Brougère, G. (2017). Des tout-petits "peu performants" en maternelle. Ambition et misère d'une scolarisation précoce. *Revue française des affaires sociales*, no. 2, pp. 83-102.

Leroy, G. (2020). "Ateliers" et activités montessoriennes à l'école maternelle : quel profit pour les plus faibles ? *Revue française de pédagogie*, vol. 207, no. 2, pp. 119-131.

Richard-Bossez, A. (2016). La fiche à l'école maternelle : un objet littéracié paradoxal. *Recherches en Education*, 25, pp. 6-56.

Communications 6:

Au-delà des différences de pédagogies, quels processus à l'œuvre ? Comparaison de pratiques "ordinaires" et "montessoriennes" en maternelle

Ariane Richard Bossez

Cette communication propose une réflexion sur ce qui peut se jouer en termes de processus d'apprentissage et d'inégalités scolaires au sein de pratiques pédagogiques différentes. Partant de la comparaison de deux types de situations où un travail en autonomie est attendu des élèves d'école maternelle - des "ateliers autonomes" et des activités individuelles de type Montessori - il s'agira d'interroger les processus à l'œuvre et leurs effets sur les apprentissages.

Pour cela je m'appuierai sur deux recherches réalisées par observation dans des classes de grande section. La première est ma recherche doctorale menée à partir d'une enquête de terrain réalisée en 2010-2011 dans six classes de grande section situées dans des milieux sociaux contrastés (trois classes en éducation prioritaire, trois classes "ordinaires") d'une ville moyenne du Sud de la France (Richard-Bossez, 2015). La seconde est une enquête menée à l'occasion d'une recherche collective sur l'éducation à la citoyenneté et qui m'a permis d'observer des activités de type

Montessori mises en place en 2016 dans une classe de grande section située en éducation prioritaire. Sur le plan théorique, ces recherches se fondent sur la sociologie de la pédagogie proposée par Basil Bernstein (2007) et les travaux de sociologie portant sur le développement de dispositif autonomes en éducation (Dürler, 2015 ; Lahire, 2005).

Je montrerai plus précisément comment se jouent dans des dispositifs différents (travail de groupe autour de fiches d'exercice dans le premier cas, travail individuel à partir de matériel à manipuler dans le second) des processus relativement similaires dans l'appropriation qu'en font les jeunes enfants, mais aussi des spécificités propres à l'une ou l'autre de ces pratiques. Cela me permettra de questionner les effets différenciateurs, mais aussi les ouvertures des apprentissages qui peuvent être observés dans ces deux types d'activités. Ce faisant, l'idée est de déplacer l'analyse des types de pédagogie vers celle des processus qui leur sont sous-jacents afin de mieux saisir la construction pédagogique des savoirs scolaires et les inégalités qui s'y développent.

Bibliographie :

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

Dürler H. (2015), *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*, Rennes : PUR.

Joigneaux C. (2014), " L'autonomie à l'école maternelle : un nouvel idéal pédagogique ? ", *Recherches en éducation*, n°20, octobre 2014.

Lahire B. (2005), " Fabriquer un type d'homme "autonome" : analyse des dispositifs scolaires ", in *L'esprit sociologique*, La Découverte.

Richard-Bossez A. (2015), *La construction sociale et cognitive des savoirs : entre processus différenciateurs et moment de démocratisation des apprentissages*, Thèse soutenue à l'Université d'Aix-Marseille.

Mots-Clés: école maternelle, évolutions pédagogiques, inégalités socio, scolaires, Montessori, pratiques enseignantes

Analyser la croissance de l'expérience dans un dispositif de formation continue centré sur l'analyse de l'activité filmée

Valérie Lussi Borer *[†] ¹, Marcos Maldonado *[‡], Célia Guzzo *[§], Kristine Balslev *[¶], Lora Naef *^{||}

¹ Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation – Suisse

Cette contribution présente un dispositif de formation continue d'enseignant·es du primaire (cycle 1) qui analysent des activités menées avec la méthode Narramus dans leur classe. Ils visionnent et discutent individuellement puis ensemble de leur activité et de celle de leurs élèves, dans le cadre d'une enquête collaborative accompagnée par des facilitateur·trices. La contribution propose des outils méthodologiques issus de la sémiotique peircienne et de la linguistique qui apparaissent prometteurs pour appréhender la complexité des processus à l'œuvre dans l'espace de formation.

Le dispositif mêle des boucles de formation portant sur la verbalisation des situations de travail et des boucles de recherche analysant les données issues des verbalisations produites durant la formation afin de nourrir la boucle de formation suivante, dans la perspective d'un programme de recherche technologique (Durand, 2008). Il comporte des autoconfrontations individuelles (ACI) sur l'activité filmée en classe (T1), l'analyse des problèmes de métier émergents des ACI (T2), une première enquête collaborative sur les activités filmées alimentées par les problèmes de métier identifiés (T3), l'analyse de l'évolution des problèmes de métiers et des pistes de transformations potentielles abordés dans la première enquête collaborative (T4), une seconde enquête collaborative sur de nouvelles activités filmées mettant en œuvre les pistes de transformation (T5).

Les modalités de l'enquête collaborative sur l'activité engageant d'abord les participant·es à décrire ce qu'ils voient dans le film, voire à l'interpréter et/ou l'évaluer, afin de faire l'expérience de l'activité " comme s'ils étaient l'enseignant·e " (engagement mimétique) et à permettre à l'enseignant·e filmé·e de voir ce qu'il-elle fait " à travers " les yeux de pairs ayant des conceptions et normes différentes des siennes (dégagement " allo-centré "). Le fait que l'activité visionnée soit décrite depuis plusieurs points de vue et que différentes hypothèses et évaluations soient formulées renforce ou fait évoluer les représentations chez les participant·es, suscitant parfois le désir de faire autrement et les engageant dans des expériences fictionnelles leur permettant d'imaginer et de verbaliser des possibilités de *faire autrement* que ce qui est vu.

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: valerie.lussi@unige.ch

[‡]Auteur correspondant: Marcos.Maldonado@unige.ch

[§]Auteur correspondant: celia.guzzo@unige.ch

[¶]Auteur correspondant: kristine.balslev@unige.ch

^{||}Auteur correspondant: lora.naef@unige.ch

L'autoconfrontation déclenche, selon Clot (2005), une instance dialogique autour d'un objet, l'activité filmée ; un dialogue que le sujet mène avec lui-même et avec les autres. L'activité dialogique, cristallisée dans les discours produits, devient l'instrument à la fois d'une élaboration psychique et de l'activité de formation. C'est pourquoi, dans une perspective socio-discursive (Bronckart, 1996) et sémiotique (Peirce, 1978), nous nous intéressons aux discours produits par les enseignants pendant l'analyse de l'activité visionnée, car à travers les traces de subjectivité laissées dans leurs discours, la sélection et l'ordre des mots et la manière dont les sujets se représentent dans le monde, le *dit*, il est possible d'accéder aux constructions de significations autour de l'activité qu'ils réalisent au cours de l'enquête, le *non-dit*.

A travers l'analyse des verbalisations produites par les participant-es durant le dispositif de formation, nous analyserons les discours tenus donnant à voir l'évolution des représentations des participant-es à l'enquête, en relation avec les interventions des facilitateur/trices ou des pair-es. Nous interrogerons les effets du collectif sur le discours produit, autrement dit nous chercherons à percevoir les effets différenciés des autoconfrontations individuelles et de l'enquête collaborative sur les discours et les conceptions. Cette analyse de l'évolution des discours sur les pratiques professionnelles nous permettra de décrire et caractériser l'expérience vécue dans ce dispositif de formation articulé au travail. Notre question de recherche est la suivante: Dans un projet de formation continue visant à accompagner des enseignant-es dans l'appropriation et la mise en œuvre d'un nouveau moyen d'enseignement, quelles séquences typiques d'échanges favorisent la croissance de l'expérience des enseignant-es ?

Les résultats alimenteront à la fois la connaissance des effets produits sur le travail par la mise en œuvre de tels dispositifs de recherche-formation, questionneront leur validité et discuteront l'utilité d'outils méthodologiques issus d'approches sémiotiques et linguistiques pour rendre visible et accompagner la croissance de l'expérience professionnelle.

Références

- Balslev, K. , Lenzen, B., Ronveaux, C., (Ed.) (2019). Verbalisation et apprentissages. In: *Raisons éducatives*, 23, 1-232.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours . Pour un interactionisme socio-discursif*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Clot, Y. (2005). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue, dans Filliettaz, F. et Bronckart, J.-P. (éd.), *L'Analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (p. 37-55). Louvain-la-Neuve : Peeters, coll. " Bibliothèque des Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain " (BCILL).
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes: Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Éducation et didactique*, 2-3, 97-121. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.373>
- Lussi Borer, V. & Muller, A. (2016). L'enquête collaborative comme démarche de transformation de l'activité d'enseignement : de la formation initiale à la formation continuée. In V. Lussi Borer & L. Ria (Ed.), *Apprendre à enseigner* (pp. 193-207). Paris: PUF.
- Lussi Borer, V. & Muller, A. (2014). Quel apport/usage du " voir " pour le " faire " en formation des enseignants du secondaire. In L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, J. Desjardins & R. Etienne (Ed.), *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des*

enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ? (pp. 65-78). Bruxelles : De Boeck.

Peirce, C.S. (1978). *Ecrits sur le signe*. Paris : Seuil.

Maldonado, M. (2021). L'assertivité comme trace dans l'analyse de la dimension épistémique du discours des enseignants en formation, *Éducation & didactique*, 15(1).

Mots-Clés: formation continue, conceptions, analyse de l'activité, vidéo

Le développement de l'activité d'autorégulation et de l'esprit critique à l'école primaire: un processus métacognitif renforcé par la pratique musicale.

Manon Ballester * ¹

¹ Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation – Aix Marseille Université : EA4671, SFERE FED 4238 – 52 avenue Escadrille Normandie Niémen, 13013 Marseille., France

Selon Dokic (2000) " les processus artistiques mettent en place un dispositif expérientiel déstabilisant la relation cognitive habituelle entre le sujet et son environnement ", favorisant le développement de l'esprit critique des apprenants. L'art serait " un terrain d'expérimentation propice à étudier la cognition " (*Ibid.*). L'état de la recherche révèle l'impact potentiel de la pratique musicale (OCDE, 2014), comme une activité pouvant agir sur les capacités motrices, cognitives et métacognitives de l'apprenant (Fauvel & *al.*, 2012). La pratique musicale régulière engendre des transferts cognitifs (Winner & *al.*, 2013) et améliore la plasticité cérébrale (Fauvel & *al.*, 2012).

Les habiletés métacognitives, correspondant aux processus de contrôle cognitif (planification, autorégulation, autoévaluation) (Flavell, 1979), sont essentielles à l'apprentissage de la musique (Bialystok & DePape, 2009). L'élève est engagé dans un processus réflexif, pouvant participer à structurer et améliorer ses capacités de raisonnement et d'esprit critique.

Cultiver l'esprit critique des apprenants est au cœur des problématiques éducatives (Ministère de l'Éducation nationale, 2013). L'esprit critique est défini comme un " processus cognitif complexe " (Piette, 1996). L'apprenant conscientise sa pensée et en exerce le contrôle, afin de l'exploiter de manière plus efficiente (Norris & Ennis, 1989).

Cognition, métacognition et esprit critique sont étroitement liés. Cette capacité de pensée critique est perçue comme une activité de l'esprit, par la mise en œuvre d'un processus cognitif complexe et réflexif, dont seuls les objets d'étude se différencient (Monvoisin, 2007). Ainsi, l'esprit critique dépendrait d'une interdisciplinarité et transdisciplinarité des savoirs.

Si l'état de la recherche permet d'établir un lien entre pratique musicale et transfert cognitif, peu d'études s'intéressent toutefois aux stratégies d'apprentissage efficaces que la musique pourrait développer et mettre en œuvre au sein même du processus de raisonnement des élèves (Winner & *al.*, 2013).

Au regard des apports théoriques en sciences de l'éducation, sciences cognitives et neurosciences (Terrien, 2017 ; Marchand, 2009 ; Sloboda, 1996 ; Schön & Besson, 2005), la pratique musicale pourrait agir sur le raisonnement des élèves et conduire à une plus grande agilité mentale

*Intervenant

d'apprentissage.

Notre question de recherche s'intéresse à la manière dont l'activité de pratique musicale renforce et développe l'habileté métacognitive d'autorégulation, nécessaire à l'acquisition de l'esprit critique des élèves de primaire.

Nous émettons l'hypothèse que l'activité d'autorégulation développée par la pratique instrumentale renforce le développement de l'esprit critique d'un élève de cycle 2. Ce cycle correspond à une étape du développement de l'enfant où la pensée évolue vers la décentration cognitive (Kohlberg, 1963). Une méthodologie d'enquête est envisagée, sous la forme d'une étude randomisée. La mise en œuvre de l'habileté métacognitive d'autorégulation et l'esprit critique seront analysés parmi un groupe d'élèves musiciens (groupe expérimental), parallèlement à un groupe d'élèves non-musiciens (groupe contrôle). Les tâches prescrites regrouperont les indicateurs communs définissant cette pensée réflexive, tels que la planification stratégique ou l'autoévaluation (Zimmerman & al., 2017 ; Ennis, 1985).

Cette réflexion, aux frontières des sciences de l'éducation, sciences cognitives et neurosciences des systèmes, s'inscrit dans une recherche sur l'influence des enseignements artistiques sur le développement des savoirs fondamentaux des élèves.

Cette communication se propose d'établir un état de l'art présentant la pratique instrumentale comme vecteur de développement de l'activité d'autorégulation et de l'esprit critique à l'école primaire, afin de renseigner la communauté éducative sur les connaissances actuelles dans l'articulation entre enseignement et apprentissage.

Bibliographie

Ministère de l'Éducation nationale. (2013). Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commune-connaissances-et-de-competences.html>.

Schön, D., Besson, M. (2005). Visually induced auditory expectancy in music reading : a behavioral and electrophysiological study. *J cognit neurosci* ; 17 : 694-705.

Terrien, P. (2017). Les traces d'habiletés métacognitives chez les apprentis-musiciens. In Sagrillo, D. (Herausgegeben von). *Musik, musikalische Bildung und musikalische Überlieferung – Music, Music Education and Musical Heritage. Festschrift zum 65. Geburtstag von Friedhelm Brusniak*. Weikersheim, Margraf Publishers GmbH, p. 330-339.

Winner, E., T. Goldstein., & S. Vincent-Lancrin. (2013). L'art pour l'art ? L'impact de l'éducation artistique. OCDE. doi : 10.1787/9789264183841-fr.

Zimmerman, B. J., Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2017). *The role of self-efficacy and related beliefs in self-regulation of learning and performance*. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation : Theory and application* (p. 313–333). The Guilford Press.

Mots-Clés: musique, habiletés métacognitives, autorégulation, esprit critique, école primaire

Le dispositif *Tinkering for Learning* : impact sur l'apprentissage autorégulé des élèves à travers l'enseignement des arts plastiques à l'école primaire.

Julia Brissaud * ¹

¹ Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation – Aix Marseille Université : EA4671 – 52 Avenue Escadrille Normandie Niemen, 13013 Marseille, France

Notre étude est consacrée aux pratiques enseignantes en arts plastiques à l'école, afin de mesurer l'influence du dispositif *Tinkering for Learning* sur le développement de l'habileté métacognitive d'autorégulation des élèves.

La revue de la littérature a permis de constater que ce dispositif, destiné initialement au perfectionnement des pratiques enseignantes, contribue à l'acquisition des savoirs en mettant le sujet en activité (Resnick & Rosenbaum, 2013). Cette approche impliquant la pratique du bricolage et l'éducation expérientielle (Bianchi & Chippindall, 2018), permet d'accroître les capacités de résolution problème, de former des apprenants à penser de façon logique et autonome (Morrison, 2006) et de développer des habiletés métacognitives.

Les habiletés métacognitives sont une composante de la métacognition qui concerne le " contrôle actif, la régulation et l'orchestration des processus cognitifs " (Flavell, 1976). Büchel et Paour (2005) définissent la mise en œuvre des habiletés métacognitives pour résoudre une tâche par trois types d'activités, celles de planification, de contrôle et d'autoévaluation.

L'activité de contrôle vise à surveiller et à vérifier que le processus cognitif en cours est efficace. Le contrôle interne s'exerce ainsi par un mécanisme " d'évaluation-régulation " ou " d'autorégulation " (Doly, 2006, p. 2) permettant de mettre en œuvre le pilotage des activités au regard du but poursuivi. L'autorégulation (Doly, 1997 ; Nader-Grosbois, 2007) ou régulation interne se définit comme la capacité du sujet à réguler et contrôler ses activités cognitives, affectives et sociales (Alla, 2007). L'apprentissage autorégulé (Cosnefroy & Jézégou, 2013) favorisant le développement de l'autonomie des élèves (Zimmerman & al., 2000), est interrogé dans ce projet, au regard d'un dispositif pédagogique impliquant par le pratique des arts plastiques des processus d'autorégulation collective (Cosnefroy, 2010).

Au-delà d'un apprentissage autorégulé mis en œuvre par l'apprenant, il paraît intéressant d'aborder ce concept au regard des pratiques enseignantes. En effet, l'autorégulation désigne une " démarche ou une action observable, réalisée par l'élève " (Terrien, 2015), susceptible d'être encouragée par une " didactisation " (*Ibid.*). C'est-à-dire que l'enseignant conçoit une situation didactique afin " d'encourager sciemment la démarche de régulation de l'élève " (Mottier-Lopez,

*Intervenant

2012, p. 9). La pratique enseignante joue alors un rôle inducteur dans l'incitation et la mise en œuvre d'un apprentissage autorégulé par les élèves.

L'enseignant " joue un rôle central dans le développement des habiletés métacognitives ", en opérant des choix dans sa pratique pédagogique afin d'amener l'élève à " réfléchir sur la façon de s'exercer, d'apprendre et de mémoriser " les savoirs (Garcia & Dubé, 2012, p. 79).

Est-ce que le dispositif *Tinkering for Learning* utilisé dans le cadre de l'enseignement des arts plastiques à l'école renforce l'habileté métacognitive d'autorégulation chez les élèves ?

Notre hypothèse que le dispositif *Tinkering for Learning* appliqué à l'enseignement des arts plastiques et mobilisant un perfectionnement professionnel continu des pratiques enseignantes, permet de renforcer les habiletés métacognitives des élèves.

En ce qui concerne la méthodologie envisagée, il s'agira d'une étude randomisée impliquant 4 classes de CE2 soit des élèves âgés de 8 ans, situées dans des écoles en réseau d'éducation prioritaire. Nous envisageons un recueil de données sur des expériences de temps courts avec un groupe contrôle sans pratique du *tinkering* et un groupe expérimental, dans lequel l'enseignant favorisera une pratique du *tinkering* en arts plastiques.

Afin d'évaluer le niveau d'autorégulation avant et après la mise en place du dispositif, il sera effectué deux phases de test (pré et post test). Parmi trois questionnaires, celui du Jr. Mai est envisagé. Ce dernier est majoritairement utilisé à destination des élèves de primaire à partir de la classe de CE2 (Frenkel, 2014, p. 31). Il permet " d'évaluer d'une part les *knowledge of cognition* (ce qui renvoie aux connaissances métacognitives) et, d'autre part, la *regulation of cognition* (autrement les stratégies métacognitives) " (*Ibid.*, p. 37).

Afin de vérifier si les élèves ont acquis des processus d'autorégulation induits par les enseignements dispensés, des observations outillées s'appuyant sur le test *Observation Instrument for Documenting Student's Self Regulated Learning* vont permettre " d'établir un profil " et " d'analyser le comportement d'apprentissage autorégulé des élèves lors d'activités en classe " (Frenkel, 2014, p. 41).

Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. France, Paris : Puf.

Espinassy, L., & Terrien, P. (2019). *Une approche ergo-didactique des enseignements artistiques, en éducation musicale et arts plastiques*. *Ejrieps*, 1, 23-42

Flavell, J.H. (1985). *Développement métacognitif*. *Psychologie développementale, problèmes et réalités*. Bideaud J. et Richelle M. Bruxelles: Mardaga.

Rezzi, N. (2018). *Penser un projet transdisciplinaire pour repenser son métier*. In Tortochot, E., Terrien, P., & Rezzi, N. (2019). *Créer pour éduquer. La place de la transdisciplinarité*. Paris : l'Harmattan 61-77.

Terrien, P. (2015). *Réflexions didactiques sur l'enseignement musical. Approches théoriques, études de cas, épistémologie et histoire des pédagogie*. Sampzon, édition Delatour France.

Mots-Clés: Autorégulation de l'apprentissage, habiletés métacognitives, pratiques enseignantes,

arts plastiques

Documenter l'activité évaluative de PE dans le cadre d'un dispositif de Recherche-Formation : étude de cas en résolution de problèmes au cours élémentaire de première année.

Aline Blanchouin * ¹, Nadine Grapin * ^{† 2}, Eric Mounier * ^{‡ 4,3}

¹ Centre de Recherche sur l'Éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD EA 3875) – Université de Brest, Université de Rennes 2 : EA3875, Université de Rennes – 153 av St Malo. CS 54310. 35043 RENNES CEDEX, France

² 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^e étage, case courrier 701875205 Paris cedex 13 Université de Paris – Sorbonne Université, UFR de physique – Bâtiment Condorcet – 8^e étage – 4 rue Elsa Morante 75013 Paris Université Paris Diderot – UFR de mathématiques – Bâtiment Sophie Germain – 8^e étage – Place Aurlie Nemours 75013 Paris, France

⁴ Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris 12 (UPEC UP12) – Communauté Université Paris-Est, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne (UPEC) – 61 avenue du Général de Gaulle - 94010 Créteil cedex, France

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

Nous cherchons à documenter le travail du professeur des écoles (PE) lorsqu'il enseigne les mathématiques au cycle 2 en prenant en compte l'exercice réel de la polyvalence. Nous étudions plus précisément son activité évaluative et le réel de cette activité (Clot, 2008) à partir d'actions dont les buts sont de : faire un état des lieux des connaissances des élèves (évaluation diagnostique) ou davantage un bilan (évaluation sommative) ; concevoir de façon régulée les contenus proposés aux élèves en leur donnant ou non des outils d'auto-régulation ; rendre compte à l'extérieur (parents, autres collègues, inspecteurs...) des connaissances des élèves en état (évaluation certificative). De plus, nous nous focalisons sur les façons de coordonner les dimensions formatives et certificatives afin que l'évaluation " marche sur ses deux pieds " (Mottier-Lopez, 2014). Nous avons d'ailleurs, pu constater grâce à une recherche collaborative menée dans le cadre du réseau des Lieux d'Éducation Associée (2016-2019), que c'est une voie d'accès pour que les PE se donnent comme motif d'engagement dans leurs activités professionnelles évaluatives " d'accompagner " les élèves (De ketele, 2016) et comme critère d'efficacité la possibilité offerte à l'élève de participer au processus évaluatif. C'est dans une telle perspective que nous cherchons à étudier dans quelles mesures et pourquoi les gestes évaluatifs du PE en lien avec le contexte d'évaluation procèdent d'une préoccupation ou non à y associer les élèves.

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: nadine.grapin@u-pec.fr

[‡]Auteur correspondant: eric.mounier@u-pec.fr

Pour cette communication, nous avons choisi d'étudier le cas de l'évaluation au quotidien lors de séances de résolution de problèmes arithmétiques. En effet, la diversité des connaissances (sur les nombres et calculs en mathématiques et de compréhension d'un texte en lecture) à mobiliser par l'élève lorsqu'il résout le problème (Houdement, 2011) rend particulièrement complexe la tâche évaluative de l'enseignant puisque l'objet à évaluer est *a priori* pluriel.

Afin de repérer les connaissances disciplinaires, didactiques et transversales du PE ainsi que les constituants de sa culture évaluative, nous avons retenu comme méthodologie générale de renseigner les trois étapes du travail d'enseignement : planification, activité en classe, bilan *a posteriori*. Pour penser les méthodes, nous avons pris en compte les caractéristiques du terrain d'étude, ici : le cadre d'intervention (dispositif de recherche et de formation continue des PE) ; une préparation écrite des séances très succincte voire absente ; l'emploi du temps hebdomadaire de l'enseignant polyvalent ; une habitude du travail conjoint entre les PE et les chercheurs. Aussi pour éclairer l'activité en séance de classe des PE, filmée et observée, nous avons recouru à la méthode du think-aloud (Charters 2003) afin d'accéder à la planification et à la conduite d'un court entretien compréhensif post séance afin d'accéder à leur expérience vécue. La récolte du matériau (mi-novembre 2020) concerne trois enseignantes de classes non dédoublées de Ce1 qui ont conçu leurs séances (situées en fin de séquence) à partir du même guide d'enseignement des mathématiques.

Les analyses par enseignante et ensuite inter-individuelle nous conduiront à présenter des résultats à propos d'une part, des caractéristiques de l'activité évaluative des PE dans ce contexte quotidien d'enseignement / apprentissage en résolution de problèmes et d'autre part, du déploiement ou non de gestes évaluatifs en classe favorisant une auto-régulation des élèves.

Enfin, relativement à ces résultats lors de la discussion, nous aborderons l'aspect méthodologique de l'étude à partir du recours que nous avons eu de la " méthode du think aloud " pour accéder à l'activité de planification des PE.

Bibliographie

Houdement, C. (2011). Connaissances cachées en résolution de problèmes arithmétiques à l'école. *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives*, **15**, 67-96.

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

Charters, E. (2003). The Use of Think-aloud Methods in Qualitative Research. An Introduction to Think-aloud Methods. Brock Education, **12-2**, 68-82.

De Ketele, J-M (2016). L'évaluation et ses nouvelles tendances, sources de dilemmes. *Education Permanente*, **208(3)**, 17-32.

Mottier-Lopez, A. (2014) L'évaluation pédagogique va-t-elle enfin marcher sur ses deux pieds ? Les enseignements de l'histoire récente de l'école genevoise, *Education et Francophonie*, **XLII :3**, 85-101.

Mots-Clés: activité évaluative, professeur des écoles, résolution de problèmes, cours élémentaire première année

Evaluation scolaire et climat motivationnel : l'apport d'une analyse des interactions évaluatives orales à l'école élémentaire

Sophie Genelot * ¹, Aurélie Garchey * [†]

¹ Institut de recherche sur l'éducation (IREDU) – Université Bourgogne – Université de Bourgogne,
France

Les recherches consacrées à l'évaluation scolaire n'ont cessé d'explorer les liens entre évaluation et apprentissage en décrivant d'abord, les différentes formes de l'évaluation et leurs fonctions puis en distinguant ensuite " assessment of learning " et " assessment for learning ", ce qui a conduit à préciser la notion d'évaluation formative dont les développements les plus récents mettent l'accent sur sa dimension de régulation des apprentissages (Allal & Mottier Lopez, 2007). Plusieurs chercheurs ont décrit les liens entre les différentes théories de la motivation et l'apprentissage (Frechette-Simard & al, 2019), d'autres ont mis en évidence l'influence que peuvent produire certains facteurs pédagogiques sur le développement de tel ou tel type de motivation chez les élèves, parlant alors de " climat motivationnel " plus ou moins favorable aux apprentissages (Sarrazin, P & al., 2006). Parmi les dimensions pédagogiques étudiées, plusieurs d'entre elles ont trait à l'évaluation scolaire, au point que ces auteurs n'hésitent pas à avancer que certaines pratiques évaluatives, notamment les plus normatives, constitueraient de fait, une menace pour les apprentissages des élèves (Butera & al., 2011).

La recherche présentée dans cette communication propose d'apporter une contribution empirique à cette question du lien entre évaluation et motivation, en essayant de caractériser le climat motivationnel instauré par les enseignants de sept classes élémentaires au cours de dialogues évaluatifs avec leurs élèves. Ces situations évaluatives interactives ont été sélectionnées parmi un corpus recueilli lors d'une recherche consacrée à l'observation longue (par enregistrement vidéo et audio) des pratiques évaluatives de ces classes (auteure, 2019). En référence à la théorie des buts d'accomplissement, nous cherchons à qualifier le climat motivationnel que les enseignants mettent en place dans ces situations : climat de maîtrise où l'enseignant réunit les conditions permettant l'accès de l'élève aux processus de régulation *vs* climat de performance basé sur la comparaison sociale visant une réussite au regard de la norme plutôt que les progrès dans les apprentissages.

Ce sont les interactions évaluatives que nous qualifions de simultanées qui ont retenu notre attention. Lors de celles-ci, les interactions de l'enseignant avec les élèves interviennent, en effet, au moment-même de la réalisation par l'élève de la tâche, et sont donc les plus à même de provoquer une autorégulation de la part de l'élève en l'amenant à modifier dans l'instant sa production.

Dans une première approche, le climat motivationnel instauré par les enseignants lors des 53 situations évaluatives de ce type repérées dans les 7 classes (sélectionnées parmi le corpus de la

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: aurelie.garchey@u-bourgogne.fr

recherche citée plus haut) est caractérisé grâce à l'adaptation des variables proposées par Ames (cité par Sarrazin, P & al., 2006), sous l'acronyme TARGET. A l'issue de cette analyse, on constate que le climat motivationnel engagé par les enseignants s'avère plus " mixte " qu'attendu. Ceci nous conduit à nous intéresser à un niveau plus fin des interactions par une analyse des feedback oraux engagés entre enseignants et élèves lors de ces situations évaluatives interactives.

On présentera alors un essai de caractérisation des feedbacks adressés aux élèves par une des enseignantes de l'échantillon lors d'une situation du corpus (mathématiques en CP d'une durée de trente minutes intégralement retranscrite) réalisé à partir de la typologie proposée par Bosc-Miné (2014) que nous avons référencée aux deux types de climat motivationnel. Les résultats montrent que l'orientation motivationnelle vers la maîtrise repérée à un niveau " macro " par les variables TARGET est confirmée par l'analyse plus fine des feedbacks adressés par l'enseignante lors de cette situation.

Allal, L., & Mottier-Lopez, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Bosc-Miné, C. (2014). Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages. *L'Année psychologique*, 2(2), 315-353.

Butera, F., Buchs, C., Darnon, C. (dir) (2011). *L'évaluation, une menace ?* Paris : PUF.

Frechette-Simard, C. Plante, I., Dubeau A., Duchesne, S. (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique. *Revue des sciences de l'éducation de Mc Gill*, Vol 54 (3), 500-518.

Sarrazin, P., Tessier, D., Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, 157, 147-177.

Mots-Clés: évaluation, motivation, feedbacks, régulation des apprentissages

Travail parental invisible et exigences de résultats des enfants

Stephane Benit * 2,1

² Institut universitaire de formation des maîtres - Champagne-Ardenne (IUFM Champagne-Ardenne) – Université de Reims - Champagne Ardenne – Services centraux - 23 rue Clément Ader - BP 175 - 51685 Reims cedex 2, France

¹ Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Transformations des pratiques Éducatives et des pratiques Sociales (LIRTES) – Université Paris Est (UPE) : EA7313 – LIRTES équipe d'accueil 7313 Bureau 405 Bâtiment La Pyramide 80 avenue du Général de Gaulle 94009 Créteil cedex, France

Travail parental invisible et exigences de résultats des enfants

L'objectif de cette communication est de rendre compte d'une partie de la complexité de l'activité pédagogique parentale invisible de familles de PCS favorisées et par comparaison de certaines familles moins dotées sur le plan culturel. En effet, nous tenterons de montrer que l'activité d'apprentissage des élèves dans la classe est orientée de façon significative en amont par un travail parental d'inculcation qui fournit non seulement des clés de compréhension des exercices scolaires, mais oblige fréquemment les enfants à obtenir un certain niveau de résultats, quel que soit le dispositif évaluatif utilisé en classe. Alors que le temps scolaire de l'école primaire se trouve fréquemment fragmenté (Netter, 2019), les élèves vivent des expériences à l'école de plus en plus différenciées, qu'il s'agisse des moments passés avec les enseignants, animateurs et intervenants d'association ou bien encore en fonction de leur statut scolaire construit en partie sur la base de leurs performance scolaire (Merle, 2018). Mais nombre de ces expériences différenciées se construisent en premier lieu au sein de l'espace domestique.

Une telle inculcation révèle alors, chez certaines familles moyennes ou de classes supérieures, un véritable accompagnement éducatif axé bien plus sur le travail scolaire que le prétendu caractère osmotique de la transmission du capital culturel ne l'a laissé supposer (Bourdieu et Passeron, 1964 ; Daenants et Bellatore, 2014). Aide à l'apprentissage des leçons, exercices supplémentaires, décryptage des attendus évaluatifs professoraux, les interventions parentales recouvrent de multiples modalités. L'ensemble de ces pratiques pédagogiques parentales permettant à certains élèves de réussir à l'école " *conduit à valider une norme scolaire inaccessible sans travail parental* " (Garcia, 2018, p.13.), rendant alors difficile pour les autres élèves la réussite scolaire sans ce même soutien familial.

Au sein de notre communication, en plus du décryptage de l'activité pédagogique parentale, nous montrerons quelles expériences vivent les enfants au sein de ces multiples dispositifs pédagogiques mis en place pour eux à la maison par les parents. Certains adhèrent et finissent par interioriser l'impératif de réussite scolaire parental (Merle, 2005) tandis que d'autres la refuse. Nous entendons par expérience le fait que " *l'expérience n'est pas le vécu mais un travail qui s'effectue sur le vécu* " (Pastré, 2013).

*Intervenant

Articulés sur la base d'entretiens semi directifs, d'une durée d'une heure et demie par entretien, réalisés au domicile des enquêtés (parents et élèves de CM2 et de 6e, intégrés désormais au cycle 3), l'étude propose d'articuler discours subjectifs des parents et des enfants, afin de comprendre comment et par quelles stratégies délibérées les adultes tentent de créer les conditions d'une transmission culturelle chez leur progéniture, loin d'une transmission de contact (Van Zanten, 2009b). En outre, nous avons cherché à comprendre quelle expérience les enfants font de telles contraintes parentales et comment ils organisent leurs apprentissages en fonction de certaines exigences de résultats (Montandon et Osiek, 1997). Nous tenterons de montrer qu'une enquête " hors de la classe " relative aux modalités concrètes d'aide parentale est susceptible d'éclairer une partie des processus de mobilisation scolaire.

Au sein de l'enquête, ont été interrogés dans les académies de Reims et de Créteil, 7 parents de PCS relativement favorisée et leurs enfants, et à titre de comparaison, 2 de PCS plus populaire et leurs enfants. Certains élèves ont été évalués par compétences et par notes, d'autres ont été évalués au travers d'un dispositif de classe sans note (Génelot et *al.*, 2016).

Draelants H & Ballatore M. (2014). "Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique", *Revue française de pédagogie- 186*, 115-142

Garcia S. (2018). *Le goût de l'effort. La construction familiale des dispositions scolaires*. Paris, PUF.

Genelot S., Gardes, D., Mansanti, J., Pinsard N., (2016). Evaluer par compétences ou évaluer sans noter ? *Éducation permanente*, Arcueil : *Éducation permanente*, pp.89-100.

Merle, P. (2005). Les explications extrascolaires de la mobilisation des élèves: Contribution à une sociologie de l'expérience subjective.

Merle P. (2018). Les pratiques d'évaluation scolaire. Historique, difficultés, perspectives, Paris, PUF.

Netter J. (2019). *L'école fragmentée*. Paris : PUF, 2019

Mots-Clés: Expérience, évaluation scolaire, parents

Analyse de l'éventuelle influence de la pandémie de la Covid-19 sur la planification des activités des enseignants de l'enseignement primaire ordinaire en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Tiffany Devreux ^{*}, Céline Ducro ^{*}

, Laëtitia Delbart ^{* † 1}, Antoine Derobertmeasure ^{*}

1

¹ Université de Mons – Belgique

La pandémie liée à la Covid-19 a immobilisé la société au niveau mondial. Selon un rapport des Nations Unies (2020), une grande majorité des élèves et des étudiants du monde entier (94%) ont été impactés par la situation sanitaire en avril 2020. Le monde éducatif belge francophone a dû s'adapter à cette situation sanitaire inédite, avec notamment la fermeture des établissements scolaires durant les mois de mars et avril 2020. Les élèves ont été contraints à suivre un enseignement à distance. Cependant, tous n'ont pas été confrontés aux mêmes conditions d'apprentissage et ce, pour différentes raisons telles que le contexte familial de l'élève, la fracture numérique ou encore le manque de formation des enseignants (Secrétariat Presse-Communication, 2020 ; Dubost, Pollak & Rey, 2020 ; Dubet, 2020).

Diverses thématiques relatives au cadre scolaire ont été au cœur des préoccupations des mondes politique et scolaire et ce, à tous les niveaux de décision et de réflexion (comités de concertations du gouvernement, pouvoirs organisateurs, communes, directions d'écoles, enseignants et parents). Celles-ci ont pu être d'ordre organisationnel (tels que les voyages scolaires, l'organisation des garderies, l'obligation scolaire, l'organisation des cantines ou encore, les mesures d'hygiène à suivre dans les établissements) ou de l'ordre du pédagogique (tels que la continuité pédagogique, l'hybridation des apprentissages, les périodes supplémentaires accordées par la Fédération Wallonie-Bruxelles ou les conséquences de l'arrêt des cours en mars et avril 2020 telles que l'annulation des épreuves externes certificatives comme le CEB (certificat d'études de base)).

Suite à la pandémie liée à la Covid-19 et à ses conséquences sur l'enseignement avec notamment le confinement instauré de mars à mai, les enseignants ont dû recentrer les apprentissages vers les essentiels à la rentrée scolaire. Ces apprentissages essentiels, détaillés dans les circulaires, impactent la planification des enseignants qui est une étape importante pour un enseignement

^{*}Intervenant

[†]Auteur correspondant: laetitia.delbart@umons.ac.be

efficace (Gauthier, Desbiens et Martineau, 2003). Les enseignants doivent également prendre en compte certaines contraintes organisationnelles (port du masque, désinfection régulière des mains, etc.).

La communication proposée est issue d'une recherche, toujours en cours, qui vise à analyser les planifications des enseignants afin d'étudier celles-ci et analyser la manière selon laquelle elles ont évolué par rapport à l'année académique 2019-2020 ; elle ambitionne également de mesurer l'impact de la crise sur les acteurs de terrain quant à leur planification (Coulombe et al., 2020(1)).

Cette recherche a été menée dans la province du Hainaut et la Région de Bruxelles-Capitale. Elle se base sur deux échantillons de convenance composés d'échevins de l'enseignement(2), de directions ainsi que d'enseignants issus de l'enseignement primaire.

Dix entretiens semi-directifs ont été menés afin d'analyser la planification des activités des enseignants de l'enseignement primaire ordinaire en ce début d'année scolaire 2020-2021. D'autres entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès de deux échevins de l'enseignement, de deux directions et de six enseignants afin de mettre en évidence la manière selon laquelle les mesures dictées par la Fédération Wallonie-Bruxelles ont été mises en place, selon les trois acteurs de l'enseignement cités ci-dessus (les échevins pour l'aspect organisationnel et les directions ainsi que les enseignants pour l'aspect organisationnel, mais aussi pédagogique).

Les données de l'ensemble des différents entretiens sont analysées à l'aide d'une analyse de contenu grâce au logiciel NVivo et plus précisément, une analyse de contenu thématique qui consiste en une division du texte en différents fragments correspondant à des thématiques (Derobertmeasure & Dehon, 2012 ; Bocquillon, Derobertmeasure, Artus, & Kozlowski, 2015) à l'aide d'une grille d'analyse (Desmarais & Moscarola, 2004) afin de mettre en évidence des ressemblances et des différences entre les différents discours des acteurs quant à la planification des activités pédagogiques, mais également entre les stratégies mises en place par ceux-ci dans les établissements sur base des directives du pouvoir organisateur. Cette méthode de travail permet de mettre en évidence des éléments ponctuels dans chaque discours et ainsi, rendre de compte de manière précise, la réalité du terrain.

Les informations obtenues sur la planification ont été accompagnées, parallèlement aux entretiens, par un questionnaire auto-administré complété par soixante enseignants de la Région de Bruxelles-Capitale et portant sur le même contenu que les entretiens déjà menés. Afin d'obtenir des informations plus détaillées sur la planification des enseignants pour la rentrée 2020-2021, une deuxième enquête a été menée au sein de deux écoles de la province du Hainaut afin d'analyser le choix des matières et leur programmation via les semainiers de deux années scolaires différentes (septembre-décembre 2019 et septembre-décembre 2020).

Les premiers résultats montrent que les foyers de préoccupations principaux pour les enseignants sont le niveau des élèves, la gestion des apprentissages, les imprévus et les absences. Les ressources mobilisées par les enseignants pour prioriser les apprentissages sont avant tout les concertations entre collègues et les évaluations diagnostiques. Les ressources ministérielles sont, quant à elles, peu mobilisées. Suivant les recommandations de la Fédération Wallonie-Bruxelles, les enseignants travaillent plus souvent le français et les mathématiques en classe que lors de l'année scolaire précédente. Néanmoins, les informations récoltées ne permettent pas de déterminer si certains types d'activités sont favorisées. Les données montrent que même si la continuité pédagogique est l'élément le plus souvent cité par les enseignants, de nombreux éléments organisationnels ont dû être pris en compte lors de cette année académique 2020-2021 lors de la planification des cours.

Bibliographie

Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., Artus, F. & Kozlowski, D. (2015). Evaluation des enseignements par les étudiants : que nous disent les commentaires écrits des étudiants ? *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(1), 93-117. Consulté à l'adresse https://www.researchgate.net/publication/280254481_Evaluation_des_enseignements_par_les_etudiants_q

Coulombe, S. et al. (2020). Transformations des pratiques enseignantes en formation professionnelle au Québec avec l'arrivée de la COVID-19. *Formation et profession*, 28(4 hors-série), 1-13. DOI : <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.682>

Derobertmeasure, A. & Dehon, A. (2012). Développement de la réflexivité et décodage de l'action : questions de méthode. *Phronesis*, 1 (2), 24-44. DOI : <https://doi.org/10.7202/1009058ar>

Desmarais, C., Moscarola, J. (2004). Analyse de contenu et analyse lexicale, Le cas d'une étude en management public. 1-20. Consulté à l'adresse <https://www.researchgate.net/publication/237819079>

Dubet, F. (2020). À l'école : que faire après le virus ? *Esprit*, mai (5), 107- 114. <https://doi.org/10.3917/espri.20>

Dubost, C.-L., Pollak, C., & Rey, S. (2020). Les inégalités sociales face à l'épidémie de Covid-19 : état des lieux et perspectives. Les dossiers de la DREES, n°62. Repéré à <https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/etudes-et-statistiques/publications/les-dossiers-de-la-drees/article/les-inegalites-sociales-face-a-l-epidemie-de-covid-19-etat-des-lieux-et>

Gauthier, C., Desbiens, J-F. & Martineau, S. (2003). *Mots de passe pour mieux enseigner*. Québec : Les Presses

Nations Unies (2020). L'éducation en temps de Covid-19 et après. Consulté à l'adresse https://www.un.org/sites/_education_during_covid-19_and_beyond_french.pdf

Secrétariat Presse-communication. (2020, 22 avril). *Communiqué de presse : Enfance en danger – Le gouvernement mobilisé*. Gouvernement de la République française. https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/200422_-_communiqu%C3%A9_commun_-_enfance_en_danger_v3_002_.docx_.pdf

(1) Ces auteurs ont montré que suite à la crise sanitaire et aux mesures encore en vigueur, les pratiques pédagogiques des enseignants dont la planification ont dû être modifiées et ajustées à la situation actuelle.

(2) Équivalent en Belgique francophone des adjoints au maire

Mots-Clés: crise sanitaire – apprentissage – planification – Covid, 19

Comment les futurs enseignants construisent-ils les activités de classification en géométrie, dans l'enseignement primaire ?

Mélanie Seha ^{*†} , Natacha Duroisin[‡] ¹

¹ Université de Mons (UMons) – 18, place du Parc, B7000 Mons, Belgique

La géométrie est un domaine privilégié pour le développement du raisonnement mathématique (Charnay et Douaire, 2006), dont la capacité de catégoriser fait partie. Pour établir une classification, les apprenants doivent extraire de leur perception visuelle un certain nombre de propriétés pour caractériser chaque classe ; la dénomination venant dans un second temps (Ouvrier-Buffet, 2006). Le lien avec la définition est étroit car définir demande " aux élèves de revenir sur leur classification et favorise l'explicitation des propriétés en jeu " (Ibid, page 87). Les activités de classification peuvent être analysées au travers du prisme de la théorie de Van Hiele (Braconne-Michoux, 2014 ; Duroisin & Demeuse, 2015). Celle-ci identifie cinq niveaux de développement de la pensée géométrique : l'identification-visualisation, l'analyse, la déduction informelle, la déduction formelle et la rigueur. Dans le niveau " identification-visualisation ", les objets sont perçus et reconnus globalement. Dans le niveau " analyse ", les objets sont caractérisés par une litanie de propriétés et répartis dans des classes mutuellement exclusives. La description et la définition se confondent. Dans le niveau " déduction informelle ", les propriétés sont hiérarchisées, les classes deviennent inclusives et les conditions nécessaires et suffisantes émergent : un raisonnement déductif se met progressivement en place, mais sans se détacher tout-à-fait du monde réel. Dans le niveau " déduction formelle ", les propriétés s'organisent dans un système axiomatique où le raisonnement mathématique devient le seul moyen d'accéder à un nouveau concept. Au dernier niveau, " rigueur ", l'axiomatique peut être remise en question. Braconne-Michoux (2014) situe l'analyse et la déduction informelle au carrefour du primaire et du collège.

La présente communication s'attache à décrire la manière dont les futurs enseignants construisent les activités de classification à destination des élèves de l'enseignement primaire. Le corpus analysé se compose des leçons de géométrie (les préparations et les documents élèves) portant sur des classifications réalisées par 50 étudiants du bachelier " instituteur primaire ", validées par le maître de stage et prestées dans les classes de l'enseignement primaire.

Une analyse de contenu est appliquée à ce corpus, ce type d'analyse est " un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des énoncés, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces énoncés " (Bardin, 1977, p. 43). L'analyse de contenu réalisée comporte plusieurs volets :

*Intervenant

†Auteur correspondant: melanie.seha@student.umons.ac.be

‡Auteur correspondant: natacha.duroisin@umons.ac.be

1) le relevé du ou des termes utilisés pour désigner la classification, 2) la présence ou non d'une classification inclusive, 3) la manière dont la construction de cette classification est envisagée, 4) le lien entre la classification et les définitions, et 5) comment ces éléments se traduisent dans les documents à destination des élèves. Cette analyse est ensuite approfondie au travers d'entretiens semi-directifs portant sur les choix méthodologiques opérés.

Les résultats des analyses montrent une prédominance des activités de classification en classes mutuellement exclusives. Le nœud principal de la leçon, c'est-à-dire l'emboîtement des classes, est peu décrit dans les préparations de leçons et les étudiants l'identifient peu souvent dans les obstacles. Si cet emboîtement est présent dans le déroulement de la leçon, c'est souvent le futur enseignant qui l'amène. Les entretiens montrent que les étudiants perçoivent peu les opportunités de développement du raisonnement déductif présentes dans ce type d'activités et que la construction des définitions n'est pas vraiment considérée comme un outil didactique.

Références bibliographiques

BARDIN, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

BRACONNE-MICHOUX, A. (2014). Les niveaux de pensée en géométrie de van Hiele : de la théorie à l'épreuve de la classe. *Bulletin de l'AMQ - Association Mathématique du Québec*, 54 (1), 24 - 51.

CHARNAY, R. & DOUAIRE, J. (2006). *Apprentissages géométriques et résolution de problèmes au cycle 3*. Paris : Hatier.

DUROISIN, N. & DEMEUSE, M. (2015). What role for developmental theories in mathematics study programmes in Frenchspeaking Belgium? An analysis of the geometry curriculum's aspects, framed by Van Hiele's model. *Cogent Education*, 2 : 1049846, <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2015.1049846>

OUVRIER-BUFFET, C. (2006). Classer et définir : des processus connexes. *Grand N*, 78, 83-96.

Mots-Clés: géométrie, analyse d'activités, formation initiale, classification, définition

Lesson study : dialogue de sourds ou de professionnalisation ?

Sandrine Breithaupt * ¹

¹ Haute Ecole Pédagogique Vaud (HEPVd) – 33, av. de Cour 1014 Lausanne, Suisse

Cette communication présente les résultats d'une thèse qui questionne la *lesson study* (ou LS) en tant qu'outil de formation et professionnalisation. Dans la littérature, la *lesson study* s'apparente à de la recherche-action conduite par un collectif de professionnel-les qui planifie, observe et analyse un moment d'enseignement (ou leçon de recherche), ce qui contribue à l'amélioration des pratiques et *in fine* à la qualité des apprentissages (Fernandez & Yoshida, 2004).

Les travaux de Maulini (2016) et Capitanescu Benetti & Maulini (2020) évoquent l'idée de différents rapports aux savoirs ou rapports au monde qui entrent en tension dans la formation. Le premier se qualifie de *faillibiliste*, dans le sens où les savoirs sont tenus pour vrais, tant qu'ils résistent à leur falsification (après Popper). Le second, qualifié de *convivialiste*, repose sur une valeur communément et implicitement invisible : celle d'un bien-être ou bien-vivre ensemble, sans conflits. Une hypothèse émerge alors : les controverses nécessaires à la construction de savoirs peuvent être annihilées par un besoin de cohabitation pacifique qui primerait sur le conflit cognitif.

La LS se présente comme un lieu dans lequel l'activité professionnelle s'essaie, se discute, se négocie, se confronte, au niveau des savoirs à et *pour* enseigner, des théories, des valeurs, des normes, des croyances ou encore des conceptions. Elle constituerait ainsi un lieu de rencontre privilégié des discussions entre les différents acteurs, théoriciens et praticiens, un lieu où les raisons d'agir se débattent, se construisent collectivement, ou autrement dit, un espace discursif où les vérités dialoguent et se raisonnent et qui chercherait à rallier des vérités différentes.

Qu'en est-il réellement ? Quelles sont les vérités énoncées, selon quel processus ou modalités discursives ? Autrement dit, comme le questionne le titre de la présentation, les échanges verbaux sont-ils de nature à provoquer le développement professionnel, contribuent-ils à la professionnalisation ou, au contraire, sont-ils qualifiables de " dialogue de sourds ", car de l'ordre du convivialisme ?

Les données de la recherche proviennent d'une première expérience réunissant des enseignantes généralistes de l'école primaire et des chercheurs/formateurs du canton de Vaud en Suisse. Elles sont constituées par un corpus de transcriptions dont l'analyse dégage " des récits " que l'on peut saisir dans leurs modalités discursives (Nonnon, 1997).

Les résultats laissent apparaître des phénomènes s'apparentant à du convivialisme qui semble tout à la fois constituer une condition nécessaire et un obstacle au fonctionnement de la *lesson*

*Intervenant

study. Ils conduisent à formuler des pistes quant aux médiations et au rôle que peut prendre un-e facilitateur-trice (terme usité dans le champ pour définir l'accompagnateur/formateur/médiateur) dans une *lesson study* (Clerc-Georgy & Clivaz, 2016).

Capitanescu Benetti, A. & Maulini, O. (2020). Entre faillibilisme et convivialisme : le rapport aux vérités professionnelles en formation des enseignant.e.s Dans, Ch. Heimberg, O. Maulini, & F. Mole, (Ed.) Le rapport à la vérité dans l'éducation. *Raisons éducatives*, 24.

Clerc-Georgy, A., & Clivaz, S. (2016). Évolution des rôles entre chercheurs et enseignants dans un processus *lesson study* : quel partage des savoirs. In F.Ligozat, M.Charmillot & A.Muller (Eds.), *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation* (p.189). Paris : De Boeck Supérieur.

Fernandez, C., & Yoshida, M. (2004). *Lesson study : A case of a Japanese approach to improving instruction through school-based teacher development*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Maulini, O. (2016). Former les futurs enseignants: prendre en compte leur rapport au métier. *Apprendre à enseigner*, 169-178.

Nonnon, E. (1997). Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours ? *Enjeux 39-40*, 12-40.

Mots-Clés: Lesson study, discours, rapport au savoir

Former à la pratique de la polyvalence à l'école primaire par la co-construction entre pair : un dispositif de formation

Assia Nechache *[†] ¹, Emmanuel Rollinde * [‡] ²

¹ Laboratoire de Didactique André Revuz – CY Cergy 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

² Laboratoire de didactique André Revuz (LDAR) – 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, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris 12 – France

En tant que didacticiens, nous intervenons dans le master MEEF 1 à l'INSPE de Versailles dans un cadre disciplinaire (mathématiques et sciences). Nous utilisons régulièrement des contextes pluridisciplinaires, nous avons régulièrement discuté de notre envie de favoriser la polyvalence dans la formation des étudiants inscrits en deuxième année du master. La polyvalence est en effet un aspect fondamental dans la pratique des professeurs des écoles (Robert & Carraud, 2018). Nous avons donc conçu et mis en place un dispositif de formation visant à amener les étudiants à acquérir des compétences en lien avec la pratique de la polyvalence, en particulier autour de la pluri-inter et la transdisciplinarité, i.e une pratique de la polyvalence autour du contenu enseigné.

Ce dispositif de formation s'insère dans un processus de développement professionnel que les enseignants mettent en œuvre pour examiner systématiquement leur pratique (Fernandez & Chokshi, 2002). Ce dispositif a pris place dans une UE " Polyvalence/transversalités ". Celle-ci comporte 24h et elle s'est déroulée sous forme de huit séances de TD de 3h entre le semestre 1 et 2 de l'année universitaire 2020-2021. Le dispositif mis en place, constitué de dix phases est inspiré de celui des Micro-Teaching Lesson Study (Fernandez & Robinson, 2006).

Dès le début de la formation, nous avons fait la commande aux étudiants de concevoir et mettre en œuvre une séance/séquence mettant en jeu la polyvalence (inter-pluri-trans-disciplinarité) avec au minimum trois disciplines scolaires. Cette commande s'inscrit intégralement dans les attentes institutionnelles de la maquette des M2. Par ailleurs, nous avons imposé aux étudiants : de réaliser le travail par équipe (2, 3 ou 4) selon le niveau de classe enseigné (Task design en petit groupe) ; de réfléchir à un thème qu'ils souhaitent traiter en lien avec leur classe ; de choisir les personnes avec qui ils souhaiteraient travailler afin de constituer une équipe ; chaque membre de l'équipe doit mettre en œuvre la séance dans sa classe à son tour. Entre chaque implémentation, les étudiants analysent et ajustent leur séance.

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: assia.nechache@u-cergy.fr

[‡]Auteur correspondant: emmanuel.rollinde@u-cergy.fr

Ce dispositif est basé sur l'hypothèse que les étudiants pourront construire les critères de polyvalence par eux même à partir de l'observation de plusieurs séances polyvalentes construites par les formateurs (au cours de la phase 0 et 1 du dispositif). Cette hypothèse est fondée sur les pratiques de la formation par homologie (HOUEMENT & KUZNIAK, 1996). *Le cycle de l'étude de séance collective* (phases 2 à 8) permet de réaliser une analyse *a priori* et un retour sur les mises en place effectives de la séance via des analyses *a posteriori*. Nous faisons l'hypothèse, fondée sur les études autour des "Micro-Teaching Lesson Study", que ce cycle aura un impact sur la prise de conscience par les étudiants de l'importance de la préparation des contenus fondée sur une compréhension profonde de la didactique des disciplines impliquées. Nous supposons également, qu'un tel dispositif va permettre de développer un enseignement plus centré sur les apprentissages des élèves en classe, mais aussi aux étayages à apporter et aux savoirs en jeu dans les tâches proposées et leur articulation dans les séances. Tout au long de ce dispositif, chaque équipe tient un carnet de bord (numérique) dans lequel il est signalé l'avancée de leur travail.

L'évaluation de la formation se fait en deux temps. Tout d'abord, toutes les traces écrites produites par les étudiants (les analyses *a priori* et *a posteriori*, le carnet de bord) permettent d'identifier l'évolution possible des étudiants en ce qui concerne l'analyse du contenu et de la gestion de ce contenu dans les activités proposées. Dans un deuxième temps, les formateurs mèneront un entretien d'explicitation avec les étudiants afin d'identifier l'évolution de la posture de l'étudiant au cours de ce processus. L'entretien portera sur l'implication des étudiants dans ce dispositif de formation puis sur l'impact de ce dispositif sur leur développement professionnel. Cette évaluation sera conduite à partir du mois de mai 2021 (à la fin des séances TD).

Nous reprendrons dans la communication finale les résultats principaux de l'évaluation qui est en cours de réalisation : mise en place des critères ; les questions soulevées par les étudiants au cours de la construction et de la mise en oeuvre de la séance; l'apport réel de la pratique de la polyvalence dans la compréhension d'une discipline enseignée, observation des difficultés des étudiants et l'évolution de leur séance au cours du *cycle de l'étude de séance collective*.

La principale limite de ce dispositif est la planification des phases du dispositif soumise aux contraintes de l'agenda de la maquette, donnant lieu à des délais trop court ou au trop long, entre deux phases de mise en place et d'analyse de la séance/séquence.

Mots-Clés: polyvalence, formation des enseignants, Micro, Teaching Lesson Study

Prises de décisions et dilemmes en situation d'interaction évaluative orale dans trois classes de CP.

Sophie Genelot * ¹, Jean François Boyer * [†]

¹ Institut de recherche sur l' éducation (IREDU) – Université Bourgogne – Université de Bourgogne, France

Depuis quelques années on assiste à un intérêt certain de la recherche en évaluation pour les pratiques d'évaluation informelles basées sur des interactions orales entre élèves et enseignants qualifiés, par exemple par Mottier Lopez (2015), de " dialogues évaluatifs ". Une recherche récente, basée sur l'observation longue (par enregistrement vidéo et audio) de treize classes de la scolarité obligatoire (auteur, 2019) a permis de montrer que, selon les niveaux scolaires considérés, une partie plus ou moins importante de l'activité évaluative de ces classes transite par ces situations interactives informelles. Ces observations révèlent également leur extrême variété, à la fois intra et inter classes. Ce dernier constat laisse supposer que ces situations évaluatives interactives orales sont particulièrement soumises aux aléas de la vie de la classe et que les enseignants sont contraints d'y adapter sans cesse leurs interventions et de prendre " dans l'instant " de nombreuses décisions dans un contexte d'importante incertitude.

Dans la recherche qui fait l'objet de cette communication, ce sont les situations évaluatives que nous avons qualifiées de simultanées qui ont retenu notre attention. Lors de celles-ci, les interactions sont initiées au moment-même de la réalisation par les élèves de la tâche et lorsque l'enseignant s'adresse à l'ensemble de la classe, les multiples aléas provenant de la diversité des réactions des élèves, pas toujours toutes anticipables par l'enseignant, conduisent à un nombre potentiellement élevé de prises de décisions de la part de ce dernier en vue d'orienter les conduites d'apprentissage. Les trois situations analysées ici ont été sélectionnées au sein du corpus recueilli lors de la recherche citée plus haut, parmi les classes de CP car c'est à ce niveau que l'on observe la fréquence la plus élevée de ces situations évaluatives interactives simultanées collectives.

Les nombreux travaux qui documentent la pensée interactive des enseignants (pour une revue, Wanlin, & Crahay, 2012) rapportent tous la fréquence élevée des prises de décision à l'œuvre en situation d'interaction en classe et en décrivent les principales caractéristiques. Ces analyses permettent également de mettre à jour différents types de dilemmes rencontrés par les enseignants lors de ces processus décisionnels. Dans cette recherche nous avons donc cherché à répondre aux principales questions suivantes :

- quelles sont les différentes décisions que les enseignants sont amenés à prendre lors de ces situations ?

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: jean-francois.boyer@u-bourgogne.fr

- à quelles occasions sont-ils amenés à prendre ces décisions : à quels types d'imprévus les enseignants doivent-ils faire face ?

- les enseignants ont-ils à gérer des dilemmes lors de ces prises de décisions, si oui de quel type ?

Pour ce faire nous avons mobilisé les différentes dimensions de la pensée interactive des enseignants (script, imprévu, prise d'indices sur la participation des élèves...) du modèle proposé par Wanlin et Crahay pour détecter puis caractériser les décisions prises par les enseignants et repérer les éventuels dilemmes auxquels ils doivent faire face lors de ces situations. D'un point de vue méthodologique, à la différence des principales recherches citées ci-dessus qui s'appuient principalement sur les pratiques rapportées par les enseignants, nous avons inféré, à partir de l'observation des situations filmées, les prises de décisions à partir de l'analyse à la fois du discours oral et du " corps parlant " des enseignants (Jorro, 2006) sur la base d'indicateurs puisés dans des descriptions de macro-gestes pédagogiques (Tellier, 2014) et de micro-gestes (Duvillard, 2016).

Les analyses ont permis de repérer des prises de décisions en effet nombreuses et variées lors de ces trois interactions évaluatives, intervenant à la suite de l'interruption de scripts (par différents types d'imprévus) aisément repérables sous la forme de " chaînes décisionnelles ". Dans certains cas, on repère également des dilemmes dont certains correspondent aux descriptions présentées dans la littérature et d'autres qui semblent plus spécifiques aux situations analysées.

Duvillard, J. (2016), *Ces gestes qui parlent. L'analyse de la pratique enseignante*. Paris : ESF.

Jorro, A. (2006), *L'agir professionnel de l'enseignant*, Conférence au séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation (CRF), 28 février 2006, CNAM, Paris.

Mottier Lopez, L. (2015). *L'évaluation formative et certificative des apprentissages des élèves*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Tellier, M. (2014) " Quelques orientations méthodologiques pour étudier la gestuelle dans des corpus spontanés et semi-contrôlés ", *Discours* (En ligne), 15 | 2014.

Wanlin, P & Crahay, M (2012), " La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone ", *Éducation et didactique* (En ligne), n°1, vol.6 | 2012.

Mots-Clés: évaluation, pratiques enseignantes, décisions, dilemmes, interactions

Pour une phénoménologie de l'accompagnement des professeurs des écoles débutants

Sophie Schmitt-Richard * ¹

¹ Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC) – Université de Haute-Alsace (UHA) Mulhouse - Colmar, Université de Lorraine, université de Strasbourg : UR2310, équipe normes et valeurs – Université de Haute-Alsace, 10 rue des Frères Lumières, 68100 Mulhouse - Université de Lorraine, 3 place Godefroy de Bouillon, 54000 Nancy - Université de Strasbourg, 7 rue de l'Université, 67000 Strasbourg, France

Cadre théorique :

Nous tentons d'inscrire notre travail dans le champ de la phénoménologie comme exploration de l'expérience vécue (*Erlebnis*). L'expérience vécue apparaît d'abord comme une expérience située et incarnée, elle se distingue de l'expérience des sciences expérimentales qui vise une objectivité des résultats, une neutralisation du sujet et une reproductibilité des protocoles. La voie choisie pour approcher l'accompagnement des professeurs débutants est celle de l'expérience vécue en tant que praticienne (étant conseillère pédagogique et accompagnatrice en formation initiale depuis sept ans). Notre travail prend ainsi la forme d'une phénoménologie auto-appliquée, comme méthode d'approche de notre propre expérience de l'accompagnement des professeurs débutants. L'autophénoménologie, comme le souligne Dominique Janicaud ne saurait, cependant, être réduite " à la psychologie en première personne (fût-elle mise au pluriel), ce qui constitue un contresens majeur sur la phénoménologie husserlienne, laquelle, de toute façon, ne se borne nullement à vouloir des descriptions aussi objectives que possible des objets intentionnels. " (Janicaud & Cometti, 2009, p. 259)

Cette phénoménologie " en première personne " fait le choix de la subjectivité assumée, et celui d'être une phénoménologie concrète, pratique, endossée à un vécu singulier (même si le pronom " Je " n'est pas forcément celui qui est utilisé) : il s'agit d'abord d'une expérience vécue en première personne et de son exploration. " En effet, le terrain pratique est celui 1) de l'individuel et 2) du *hic et nunc*. " (Depraz, 2015, p. 12) L'accompagnement, en effet, prend forme et s'ordonne dans le moment où il advient. La ligne de crête de notre travail consiste à parcourir l'expérience de l'accompagnement sans " mise à plat ", sans chercher l'objectivité de ses composants. Si notre projet peut aisément être qualifié de " morphologique ", il ne vise pourtant pas à s'extraire du vécu ou du singulier. Il tente de mettre à jour une connaissance contextualisée de ce qu'est cet " accompagner-des-enseignants-débutants " : identifier des récurrences, des moments qui surviennent régulièrement comme autant de caractéristiques fugaces, changeantes qui innervent le surgissement de l'accompagnement chez le sujet. Notre travail s'inscrit spécifiquement dans le champ pluridisciplinaire des sciences de l'éducation et entreprend sur le terrain gnoséologique du sujet de fonder une connaissance de l'accompagnement qui ne se borne pas à être donnée des

*Intervenant

faits mais qui puisse être saisie dans la relation entre l'objet et le sujet en donnant le primat au sujet.

L'approche phénoménologique de l'accompagnement des débutants est ainsi pluridisciplinaire et se déploie dans les trois gestes " classiques " de la phénoménologie :

- La suspension : comme premier geste de l'*epochè* phénoménologique, la suspension de l'énonciation et, dans sa droite ligne, celle du jugement permet une retenue qui préserve de toute reconstruction hâtive de l'expérience. L'énonciation est retardée, différée de sorte que l'expérience peut décanter et qu'elle se donne enfin à voir pour soi.
- La conversion : (littéralement, un retournement) : il s'agit d'une redirection de l'attention vers notre vécu intentionnel (et non vers l'objet extérieur : l'accompagnement comme dispositif). Il ne s'agit donc plus tant de définir l'accompagnement mais de s'intéresser à la manière dont il se donne, à ses qualités pour nous, à sa texture vivante.
- La variation vise, quant à elle, à identifier les éléments invariants de l'accompagnement.

Méthodologie :

Notre méthodologie tente de garantir une approche rigoureuse de l'expérience de l'accompagnateur, en première personne, dans une perspective phénoménologique. Il s'agit d'une pratique concrète qui conduit à " revivre " le phénomène et les vécus de conscience du sujet qui s'y rapportent pour laisser apparaître des invariants au fil du flux de l'expérience. **Notre méthodologie est donc celle d'une approche phénoménologique du vécu en première personne. Elle s'appuie sur les travaux de Natalie Depraz concernant une phénoménologie qui se veut pratique, concrète** (Depraz, 2015, p.155) :

- 1. Se référer à une expérience singulière, située dans le temps et l'espace (*un accompagnement, une visite spécifique, un échange verbal ou écrit donné avec un débutant accompagné singulier*)
- 2. L'évoquer en se mettant en posture de la revivre, et non de s'en souvenir de façon intellectuelle (*rappel à soi pour se laisser à nouveau traverser par le flux du vécu*)
- 3. Procéder à une description séquencée qui permette de suivre le fil temporel (début, pendant, fin) (*tracer la carte phénoménologique de l'accompagnement qui suit le déroulement temporel de la rencontre mais qui restitue les moments vécus par l'accompagnateur*) cf : *fichier joint*
- Réitérer l'évocation et la description pour affiner la segmentation temporelle et la granularité de la description
- Réorganiser le temps de la description pour le mettre de l'expérience telle qu'elle a été vécue. (déploiement des moments de l'accompagnement référencés de 1 à 6 : 1 – rencontrer le débutant ; 2 – reconnaître ; 3 – s'engager ; 4 – mettre en projet ; 5 – évaluer ; 6 – l'éclipse)

A) Un agir professionnel :

La première phase du travail consiste en une pratique professionnelle " naturelle ", spontanée qui se déploie sans autre contrainte que sa propre réalisation concrète. Le praticien agit d'abord pour réaliser ses missions dans le cadre de son métier.

B) Habiter son expérience :

S'ensuit une forme de décantation de l'accompagnement comme phénomène singulier. (suspension de l'énonciation et du jugement)

L'accompagnement est ainsi revisité *a posteriori* (conversion), en revivant les échanges, les actes de l'accompagnateur : cette phase de travail permet d'habiter sa propre pratique, d'être présent à l'acte d'accompagner et d'en approcher plus finement la temporalité et les moments. Cette posture est celle d'un " spectateur phénoménologisant " (der phänomenologisierende Zuschauer) tel qu'il peut être défini par Husserl dans ses Méditations Cartésiennes, comme un spectateur désintéressé, passif.

C) Définir et construire ces six moments phénoménologiques de l'accompagnement (variation) : cette construction a une valeur de décollement, d'exemplarité au-delà des singuliers empiriques propres à chaque accompagnement. La variation constitue donc le dernier geste de la phénoménologie, celui qui permet d'approcher cette nature de l'accompagnement que nous cherchons à "voir". La variation dégage l'identité invariante du phénomène-accompagnement en ne retenant que les propriétés qui lui sont inhérentes (ses moments).

Pour une phénoménologie de l'accompagnement des professeurs des écoles débutants.

Mots clefs : accompagnement, débutant, phénoménologie, moments, reconnaissance

L'accompagnement des professeurs débutants constitue une expérience complexe et semble devoir résister aux analyses qui en objectivent pourtant certaines facettes : sa réalité phénoménale reste fuyante, impossible à embrasser dans sa totalité. Appréhender le savoir que doit construire l'apprenant, identifier les gestes professionnels à mobiliser en formation, catégoriser les postures de l'accompagnateur ou encore questionner l'activité de conseil au regard de sa dimension évaluative sont autant de pistes non exhaustives mais toutes fécondes qui concourent à la compréhension d'une des dimensions de l'accompagnement. Pourtant, ce dernier se dérobe encore, au-delà de toute tentative d'approcher sa nature : phénomène complexe, expérience vive, l'accompagnement ne se laisse jamais qu'entrapercevoir et résiste à toute monovalence disciplinaire.

La connaissance que l'accompagnateur acquiert sur sa propre activité se construit d'abord chemin faisant : la formation initiale du formateur se résume souvent à une découverte d'un référentiel professionnel à partir duquel il convient de se positionner soi-même, à des apports succincts touchant à la posture professionnelle ou encore à une sensibilisation de quelques heures aux enjeux éthiques de la formation. Ce parcours initial est d'ailleurs le plus souvent chevillé à un examen de certification (CAFIPEMF(1) dans le premier degré et CAFFA(2) dans le second degré). La rencontre avec le formé, les dilemmes, les tensions ou l'ancrage éminemment moral du travail de la relation sont souvent laissés dans l'ombre. La formation continue peine encore aujourd'hui à se structurer, à exister pleinement au sein de l'institution-école. Si les travaux de recherche sur le développement et l'insertion professionnels des débutants ou les postures liées à l'activité de conseil pédagogique sont abondants, précieux et éclairent les formateurs sur certains aspects de leur activité, l'accompagnement, en lui-même, comme phénomène singulier, complexe et vibrant, semble se dérober encore. " Si les logiques d'acteur sont une réalité, il semble tout aussi important de considérer le sujet dans l'activité de travail en insistant sur les processus

de subjectivation qui le conduit à donner du sens à son agir, à entrer dans des processus de réélaboration de significations, à faire l'expérience du travail en personne. Et cela d'autant plus que les contextes professionnels sont saturés d'injonctions contradictoires qui provoquent de nombreuses tensions. " (Jorro, 2013, p.11)

Notre proposition tente de revenir à ce phénomène-accompagnement en lui-même, sans découpe, en tentant de l'embrasser tout entier. Notre entreprise pour " revenir aux choses mêmes " tel que l'a écrit Husserl nous conduit à caractériser l'expérience de l'accompagnement, du point de vue du formateur (maître-formateur, professeur d'INSPE ou conseiller pédagogique), dans une approche phénoménologique. Nous approchons l'essence de l'accompagnement du débutant sans nous en extraire pourtant en tant que praticien, en acceptant de demeurer " pris " dans cette expérience (*Erlebnis*) d'une relation avec l'accompagnement, toujours singulière et irrégulière, en conjuguant les approches disciplinaires. Nous envisageons le vécu humain du phénomène en nous ouvrant à ses différentes dimensions, en caractérisant les différents moments qui le parcourent et le structurent. L'*epochè* phénoménologique conduit ainsi à mobiliser trois gestes dans notre entreprise : la suspension, la conversion et la variation. Cette dernière a une dimension " morphologique " et entreprend de nous laisser voir la nature de l'accompagnement. " En faisant défiler dans notre esprit les différents traits caractéristiques d'un objet (chose, vécu, qualité sensible, mot), nous nous efforçons de conserver ceux qui nous paraissent inhérents à son identité, et de mettre de côté ceux qui semblent contingents. Il s'agit au fond d'un exercice de discrimination ou de discernement qui vise à dégager l'identité invariante de l'objet, Husserl dira son " *eidós* ", parlant à ce propos de " variation éidétique ". " (Depraz, 2005, p. 6) Ces moments apparaissent alors au nombre de six : la rencontre avec le débutant, la reconnaissance, l'engagement, la mise en projet, l'évaluation et l'éclipse constituent le tissu vivant de l'accompagnement des débutants.

Nous nous attachons ensuite à présenter le moment inaugural dans l'expérience de l'accompagnement : sa reconnaissance. Fonder l'accompagnement sur un moment explicite de reconnaissance professionnelle (en appui sur des règles de métiers, par exemple) participe du choix de maintenir et de perpétuer les capacités d'agir de celui qui débute. Dans une dynamique de capacitation (*empowerment*), l'accompagnateur choisit de considérer le débutant comme faillible et il l'est parfois, mais il choisit aussi de le considérer comme un enseignant toujours capable. " Être reconnu, si cela arrive jamais, serait pour chacun recevoir l'assurance plénière de son identité à la faveur de la reconnaissance par autrui de son empire de capacités. " (Ricoeur, 2009, p.383) Reconnaître le débutant comme agent capable, reconnaître ses forces et être attentif à ses urgences constituent le premier moment d'une expérience de l'accompagnement renouvelée.

Bibliographie :

Depraz, N. (2005). *L'épochè phénoménologique comme éthique de la prise de parole*. 7.

Depraz, N. (2015). *Comprendre la phénoménologie: Une pratique concrète*.

Janicaud, D., & Cometti, J.-P. (2009). *La phénoménologie dans tous ses états*. Gallimard.

Jorro, A. (2013). *Quels concepts scientifiques dans le champ de la professionnalisation?* De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/dictionnaire-des-concepts-de-la-professionnalisati-9782804188429-page-7.htm>

Ricoeur, P. (2009). *Parcours de la reconnaissance: Trois études*. Gallimard.

- (1) Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur
- (2) Certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique

Mots-Clés: accompagnement, débutant, phénoménologie, moments, reconnaissance

Quelles ressources pour l'apprentissage des langues en classe virtuelle ?

Margault Sacré *[†] 1,2, Shona Whyte *[‡] 3, Nathalie Younès *[§] 1, Christine Rodrigues Blanchard *

⁴, Anne-Laure Foucher *[¶] 4, Nathalie Masseux *^{||} 1, Ciara Wigham *^{**} 1, Ludivine Javourey-Drevet *^{††}

¹ Activité, Connaissance, Transmission, éducation – Université Clermont Auvergne : EA4281 – INSPÉ Clermont-Auvergne, 36 avenue Jean-Jaurès, CS 20001, 63407 Chamalières Cedex, France

² Évaluation et qualité de l'enseignement – Belgique

³ Bases, Corpus, Langage (BCL) – CNRS : UMR7320, Université Nice Sophia Antipolis (UNS) – Laboratoire BCL - UMR 6039 Université de Nice - Campus Saint-Jean d'Angely 3 24, avenue des Diablos bleus 06357 Nice Cedex 4, France

⁴ Laboratoire de Recherche sur le Langage – Université Clermont Auvergne : EA999 – Maison des Sciences de l'Homme, 4 rue Ledru, 63057 Clermont-Ferrand Cedex 1, France

Résumé

Margault Sacré - Laboratoire Activité, Connaissance, Transmission, Éducation, EA4281 ; Unité de recherche Évaluation et qualité de l'enseignement, ULiège, Belgique

Ciara R. Wigham - Laboratoire Activité, Connaissance, Transmission, Éducation, EA4281, UCA, France

Mots-clés : apprentissage des langues médiatisé par les technologies (AMLT), école primaire, formation initiale et continue, revue systématique, classe virtuelle, anglais L2, pratiques enseignantes

Depuis son entrée officielle dans les programmes en 2002, l'enseignement des langues vivantes est devenu un enjeu important à l'école primaire (BO n°1, 2002). Depuis 2008, 54 heures annuelles sont d'ailleurs réservées à cet enseignement (BO n°3, 2008) au cours desquelles l'oral tient une importance considérable. En effet, les cours de langues doivent favoriser des situations d'interaction afin d'encourager les élèves à parler et à s'exprimer dans la langue étrangère (Hannachi, 2005).

*Intervenant

[†] Auteur correspondant: margault.sacre@uca.fr

[‡] Auteur correspondant: shona.whyte@univ-cotedazur.fr

[§] Auteur correspondant: Nathalie.Younes@uca.fr

[¶] Auteur correspondant: A-Laure.FOUCHER@uca.fr

^{||} Auteur correspondant: Nathalie.MASSEUX@uca.fr

^{**} Auteur correspondant: ciara.wigham@uca.fr

^{††} Auteur correspondant:

Par ailleurs, la médiatisation de cet apprentissage par les technologies intéresse à la fois les enseignant-es et les chercheur-euses et quelques travaux scientifiques cherchent déjà à comprendre le déroulement de ces formations médiatisées ainsi que la perception que s'en font les participants (Nissen, 2006; 2012, Hamel, 2017). Cette médiatisation peut prendre la forme de classes virtuelles au sein desquelles la communication et les interactions sont, entre autres, supportées par les technologies. Les classes virtuelles ont fait l'objet de différents travaux concernant les conditions nécessaires à leur réussite, et ont mis en évidence l'importance de la préparation, de l'expérience des enseignant-es et des outils et services utilisés (Drot-Delange, 2018; Macedo-Rouet, 2009). Pourtant, " il demeure nécessaire de construire une meilleure connaissance, base pour leur compréhension, des formations hybrides en langues : comment elles sont conçues, perçues et vécues, les relations qui s'y créent, les interactions qui s'y déroulent etc. " (Nissen, 2019, p. 11). Un travail important est requis pour concevoir des dispositifs qui permettent à la fois de développer les compétences langagières des élèves, mais également de diversifier les types d'interactions en langue étrangère dans des environnements d'apprentissage médiatisés (Cutrim Schmid & Whyte, 2014 ; Cutrim Schmid & Whyte, 2015).

Le projet collaboratif RAVEL - Ressources pour l'Apprentissage en classe Virtuelle et l'Enseignement des Langues - rassemble des enseignant-es du primaire, le pôle Réussite pédagogique et éducative du Rectorat de l'Académie de Clermont-Ferrand et des chercheur-euses en didactique des langues et sciences de l'éducation. Le projet a une double visée didactique : il s'agit de comprendre le fonctionnement de la situation didactique médiatisée par les technologies pour en relever ses spécificités et, avec les acteurs de terrain, de déduire les compétences techno-sémio-pédagogiques nécessaires pour enseigner l'anglais dans ses nouvelles configurations à l'école primaire. Trois axes de travail sont prévus : (1) la co-conception de dispositifs médiatisés par les technologies, (2) le développement des compétences multimodales des enseignant-es et (3) le développement des compétences évaluatives des enseignant-es.

De manière à aligner les contributions pédagogiques avec la réalité du terrain, une revue des pratiques est en train d'être conduite pour dresser les portraits des pratiques pédagogiques déclarées d'enseignement de l'anglais en primaire et faire un compte rendu de l'usage du numérique dans ses pratiques. Le premier papier de ce symposium court présentera la méthodologie ainsi que les résultats de cette revue des pratiques.

Pour ancrer scientifiquement et objectivement les contributions pédagogiques du projet, une revue systématique de la littérature se réalise (Evans et Benefield, 2001). Cette revue a pour objectif de recenser les travaux en lien avec le thème du projet puis de construire une synthèse de preuves sur laquelle reposent les choix méthodologiques lors de la co-conception des dispositifs. Le deuxième papier de ce symposium court présentera cette revue.

Le troisième papier offre des perspectives sur les différents projets nationaux ou européens qui impliquent la communication médiée par ordinateur (CMO) synchrone et asynchrone, tels que 1000 visios, ITILT ou encore TILA. Il se donne pour objectif de dégager les principes qui sous-tendent les bonnes pratiques en CMO avec des jeunes apprenants de langue et aborde également la question de l'accompagnement et de la formation des enseignant-es.

A travers ce symposium, nous souhaitons intégrer les résultats de ces différents travaux, de manière (1) à mieux comprendre le développement des compétences orales en langue étrangère, médiatisé par les technologies, (2) à proposer des scénarios effectivement exploitables par les enseignant-es et basés sur des pratiques de terrain, sur les leçons à tirer de projets précédents, ainsi que sur les effets avérés par la littérature scientifique et (3) à accompagner au mieux les enseignant-es dans la mise en oeuvre de ces scénarios.

Papier 1 : Enseigner l'anglais à l'école primaire avec les technologies : une revue des pratiques et des contextes

Ciara R. Wigham - Laboratoire Activité, Connaissance, Transmission, Éducation, EA4281, UCA, France

Nathalie Younès - Laboratoire Activité, Connaissance, Transmission, Éducation, EA4281, UCA, France

Anne-Laure Foucher - Laboratoire de Recherche sur le Langage, EA999, UCA, France

Nathalie Masseur - Laboratoire Activité, Connaissance, Transmission, Éducation, EA4281, UCA, France

Mots clés : pratiques enseignantes, anglais L2, apprentissage des langues médiatisé par les technologies

Depuis les nouveaux programmes de 2002 (BO n°1, 2002), l'enseignement de l'anglais en primaire occupe une place importante et son enseignement est devenu un enjeu important. Si l'institution souhaite l'intégration des technologies par les enseignant·es (BO n°11, 2004; BO, n°1, 2007; BO n°28, 2010), cette intégration est "à apprécier non pas à travers les seules directives ministérielles (...) mais au plus près des pratiques réelles des enseignant·es" (Guichon, 2012a, p. 34).

Ce papier propose un compte-rendu d'une revue des pratiques enseignantes pour l'enseignement-apprentissage de l'anglais L2 à l'école primaire avec un regard particulier sur la place attribuée à l'enseignement des langues médiatisé par les technologies (ALMT, Guichon, 2012b). Cette revue est la première étape d'une méthodologie de recherche en didactique des langues étrangères et sciences de l'éducation qui s'appuie sur la collaboration entre enseignant·es du primaire, le pôle Réussite pédagogique et éducative du Rectorat de l'Académie de Clermont-Ferrand et chercheur·euses et implique la co-construction d'une démarche de recueil des données autour d'une problématique en lien avec les pratiques enseignantes (Desgagné, 1997). Les résultats seront utilisés pour la co-élaboration de scénarios pédagogiques hybrides dans le cadre du projet RAVEL, permettant ainsi des va-et-vient et des articulations entre recherche et intervention sur le terrain professionnel (Vinatier & Morissette, 2015).

Afin que ces scénarios soient en lien avec les pratiques et les besoins des enseignant·es, nous avons fait le choix d'élaborer un questionnaire (Blanchet, 2011) pour dresser les portraits des pratiques pédagogiques déclarées d'enseignement de l'anglais en primaire. Élaboré à partir d'un focus groupe (Finch & Lewis, 2003) en novembre 2020 avec des inspecteur·rices académiques, conseiller·ères pédagogiques et coordinateur·rices du numérique dans le premier degré de l'académie de Clermont-Ferrand, le questionnaire a fait l'objet d'une validation de contenu par les mêmes acteurs début janvier 2021 et d'une validation éthique par la commission de la recherche de l'université Clermont Auvergne. Il a ensuite été pré-expérimenté auprès d'une dizaine d'enseignant·es fin janvier. La phase de recueil des données débutera en mars 2021 dans l'académie et durera environ un mois. Les résultats seront traités en avril et présentés dans cette communication

Les participant·es sont amené·es à se prononcer sur 25 items qui couvrent trois thèmes généraux : (1) leurs pratiques pédagogiques (fréquence à laquelle chaque compétence langagière est travaillée et types d'activités employées pour travailler ces compétences, articulation des activités dans une approche par tâche ou dans un projet plus global), (2) l'usage du numérique en classe d'anglais ainsi que l'appropriation et l'intégration du numérique en rapport avec leurs pratiques, et (3) leurs représentations de l'enseignement d'une langue étrangère (le rôle de la correction,

l'importance de la grammaire et l'importance de l'interaction). Quatorze questions portent ensuite sur leur profil d'enseignement (le nombre d'années d'expérience et dans le cycle, leur formation en anglais, leur niveau d'anglais). Enfin, il est également demandé aux participant-es dans quelle mesure ils et elles souhaitent participer à la suite de l'enquête, être informé-es des résultats, participer à la conception des scénarios pédagogiques et expérimenter ces scénarios.

Lors du symposium, nous présenterons les différentes phases de l'élaboration du questionnaire ainsi que les diverses questions méthodologiques que nous nous sommes posées, les résultats de l'analyse conduite en mettant en lien les caractéristiques des enseignant-es avec les méthodes et les pratiques d'enseignement mises en place en classe ainsi que la place de l'ALMT et, notamment, les classes virtuelles, et les perspectives de l'outil d'analyse que nous avons dégagées.

Papier 2 : Quelle médiatisation des enseignements pour favoriser l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire? Une revue systématique

Margault Sacré - Laboratoire Activité, Connaissance, Transmission, Éducation, EA4281 ; Unité de recherche Évaluation et qualité de l'enseignement, ULiège, Belgique

Christine Blanchard - Laboratoire de Recherche sur le Langage, EA999, UCA, France

Anne-Laure Foucher - Laboratoire de Recherche sur le Langage, EA999, UCA, France

Ciara R. Wigham - Laboratoire Activité, Connaissance, Transmission, Éducation, EA4281, UCA, France

Javourey-Drevet Ludivine

Mots-clés : revue systématique, apprentissage d'une langue étrangère, classe virtuelle, technologies

Les classes virtuelles font sans doute partie des nombreux changements que s'est vu imposer l'école primaire au 21^e siècle, et notamment dans les cours de langues (Alluin et al., 2010). Le développement des compétences orales et communicatives des élèves en langue seconde nécessite la conception d'un scénario de communication et celui-ci peut effectivement bénéficier des outils mis en place dans les formations en langue médiatisées par les technologies (Cutrim Schmid & Whyte, 2014, 2015, 2014; Guichon & Tellier, 2017; Nissen, 2006). Il s'agit, dans cette étude, réalisée dans le cadre du projet RAVEL, de comprendre le fonctionnement des situations didactiques des formations en langues qui reposent en partie sur les classes virtuelles, pour en relever les spécificités et mettre en évidence les liens avec les apprentissages des élèves. La méthodologie utilisée est celle d'une revue systématique narrative incluant études quantitatives, qualitatives et méthodes mixtes (Grant & Booth, 2009; Macaro et al., 2012) dans laquelle seront recensés les travaux qui étudient les effets des technologies sur le développement de compétences communicatives des élèves. Plusieurs bases de données bibliographiques (e.g., ERIC, MLA International Bibliography) ainsi que différentes revues en lien avec la thématique seront questionnées. Les concepts constitutifs des documents inclus dans la revue de littérature sont les suivants : enseignement d'une langue étrangère, technologies, école primaire et développement des compétences orales. De ces concepts ont été dégagés une série de mots-clés en langues anglaise et française de manière à construire une équation de recherche complète. Le criblage et la sélection des documents inclus dans la revue systématique sera réalisée avec un accord inter-juges pour éviter toute ambiguïté sur le choix des études incluses (Zaug et al., 2014). Ces deux premières étapes de composition du corpus de documents seront finalisées en mars 2021. Dans un second temps, un inventaire des dispositifs médiatisés sera proposé pour offrir aux acteurs un panel de ce qui existe. Enfin, les

outils, les scénarios et les composantes pédagogiques qui favorisent effectivement le développement des pratiques langagières seront dégagés et une synthèse en sera proposée.

Papier 3 : La communication médiatisée par les technologies pour l'anglais à l'école primaire : quels dispositifs pour quels apprentissages ?

Shona Whyte, Laboratoire Bases, Corpus, Langage, Université Côte d'Azur, UMR7320, France

Mots clés : apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT), anglais langue étrangère, didactique des langues, formation initiale et continue

L'intérêt de la télécollaboration dans l'enseignement-apprentissage des langues à l'école primaire repose sur plusieurs constats. D'abord, les programmes de langues vivantes étrangères visent la communication élémentaire définie par le niveau A1 du CECRL et le premier item de la grille d'évaluation concerne la capacité à communiquer lors d'activités telles qu'une situation " d'échanges en visioconférence avec des correspondants, par exemple " (MENJVA 2011 : 19). Ensuite, les recherches en acquisition d'une langue seconde permettent de cautionner l'approche actionnelle qui sous-tend le CECRL dans la mesure où elle situe l'apprentissage dans les interactions en langue cible et favorisent la communication orale spontanée (Kihlstedt 2019 ; Myles 2017). Pour Myles (2017 : 6) " les contacts directs et réguliers avec des locuteurs d'autres langues, y compris bien évidemment des enfants " sont une source de motivation importante chez les jeunes apprenants. Enfin une dernière justification de la télécollaboration vient de praticiens et formateurs qui voient dans les échanges virtuels facilités par les technologies un levier important pour renouveler les pratiques en langues vivantes et améliorer la formation initiale et continue (Drot-Delange & Duray-Nesme 2019, Whyte, 2015 ; Cutrim Schmid & Whyte, 2014).

Si les experts en sciences de l'éducation, en didactique des langues et en numérique éducatif sont nombreux à prôner une intégration intelligente des technologies au service de l'anglais à l'école primaire, les travaux qui ciblent en particulier cette intersection de ces trois disciplines restent minoritaires. La présente communication se donne comme objectif de proposer un panorama de projets européens récents impliquant la communication synchrone et asynchrone entre classes primaires (ex VIRLAN 2000, 1000 visios 2008, PADS 2010, TELLP 2010, MuVit 2011, ITILT 2011, 2014; TILA 2013, TeCoLa 2016). Les analyses portent sur les dispositifs technologiques, les approches pédagogiques, les activités d'apprentissage et les retours d'expérience des apprenants, des enseignants et des formateurs, dans l'optique d'en tirer les leçons pour les classes virtuelles à l'école en France.

Dans un second temps j'aborderai la question de l'accompagnement des enseignants dans la télécollaboration avec les jeunes apprenants. Plusieurs cadres théoriques seront évoqués pour dégager les pistes les plus prometteuses, notamment en lien avec les compétences techno-pédagogiques (Hubbard & Levy 2006, Guichon & Hauck 2011), les scénarios pédagogiques authentiques, ainsi que la réflexion et la collaboration entre enseignants (Guichon 2009, Muller & Carlo 2015 ; Whyte, 2015). La dernière partie du papier cherchera à tirer des conclusions pour la conception de scénarios pédagogiques pour l'enseignement de l'anglais à l'école en classe virtuelle, ainsi que pour l'accompagnement des enseignant-es dans le cadre du projet RAVEL.

Références

Alluin, F., Billet, M., & Gentil, R. (2010). *Les technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe au collège et au lycée éléments d'usages et enjeux*. Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

Blanchet, P., & Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: Approches contextualisées*. Éditions des archives contemporaines.

Bulletin Officiel. (2002). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. Bulletin Officiel n°1 du 25 Janvier 2002*.

Bulletin Officiel. (2004). *Certificat informatique et internet (C2i®) niveau 2 "enseignant". Bulletin Officiel n°11 du 11 mars 2004*.

Bulletin Officiel. (2007). *Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres. Bulletin Officiel n°1 du 4 janvier 2007*.

Bulletin Officiel. (2008). *Horaires des écoles maternelles et élémentaires. Bulletin Officiel n°3 du 19 juin 2008*.

Bulletin Officiel. (2010). *Formation des enseignants. Bulletin Officiel n°28 du 12 mai 2010*.

Carlo, C., & Muller, C. (2015). La fabrique de l'action enseignante. Éditorial. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 12(2), Article 2. <http://journals.openedition.org/rd>

Cutrim Schmid, E., & Whyte, S. (Éds.). (2014). *Teaching languages with technology: Communicative approaches to interactive whiteboard use. A resource book for teacher development*. Bloomsbury.

Cutrim Schmid, E., & Whyte, S. (2015). Teaching young learners with technology. In J. Bland (Éd.), *Teaching English to Young Learners: Critical Issues in Language Teaching with 3–12 Year Olds*. Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781474257145>

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: L'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393. <https://doi.org/10.7202/031921ar>

Drot-Delange, B. (2018). Classes virtuelles à l'école primaire. Configurations d'expérimentation en contexte réel de travail. In C. Dejean-Thircuir, F. Mangelot, E. Nissen, & T. Soubrié (Éds.), *EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01996495>

Drot-Delange, B., & Duray-Nesme, C. (2019). *Classes virtuelles dans le dispositif EER: les conditions d'une expérimentation en contexte réel de travail*. Ecoles, territoires et numérique: quelles collaborations? quels apprentissages?, Clermont-Ferrand, France.

Finch, H., & Lewis, J. (2003). Focus Groups. In J. Ritchie & J. Lewis (Éds.), *Qualitative Research Practice* (p. 170-198). Sage Publishing. <http://choicereviews.org/review/10.5860/CHOICE.41-1319>

Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>

Guichon, N. (2009). Training future language teachers to develop online tutors' competence through reflective analysis. *ReCALL*, 21(2), 166-185. <https://doi.org/10.1017/S0958344009000214>

Guichon, N. (2012a). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Didier.

Guichon, N. (2012b). L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT) – Étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue *Alsic*. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 15, no 3, Article Vol. 15, no 3. <https://doi.org/10.4000/alsic.2539>

Guichon, N., & Hauck, M. (2011). Teacher education research in CALL and CMC: more in demand than ever. *ReCALL*, 23(3), 187-199. <https://doi.org/10.1017/S0958344011000139>

Guichon, N., & Tellier, M. (2017). *Enseigner à l'oral en ligne*. Didier. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01664512>

Hamel, M.-J. (2017). Portraits d'enseignants de FLS, pédagogues de l'hybride. Vers une ébauche de modèle. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 20, no 3, Article Vol. 20, no 3. <https://doi.org/10.4000/alsic.3138>

Hannachi, R. (2005). *Evolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France: Formation et représentations des enseignants du premier degré*. Université Nancy 2.

Hubbard, P., & Levy, M. (2006). Teacher Education in CALL. In *Lllt.14*. John Benjamins. <https://benjamins.com/catalog/lllt.14>

Kihlstedt, M. (2019). Foreign Language Teaching and Learning in Primary Schools in Europe: Beliefs and Realities. *Emerging Trends in Education*, 2(3), 71-96. <https://doi.org/10.19136/etie.a2n3.3243>

Macaro, E., Handley, Z., & Walter, C. (2012). A systematic review of CALL in English as a second language: Focus on primary and secondary education. *Language Teaching*, 45. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000395>

Macedo-Rouet, M. (2009). La visioconférence dans l'enseignement. *Distances et savoirs*, Vol. 7(1), 65-91.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2007). *Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement*. http://numerique21.ac-dijon.fr/IMG/pdf/les_tice_dans_l_enseignement_men_2

Ministère de l'Éducation Nationale. (2012). *Visioconférence et enseignement* (EduBook). <https://eduscol.education.fr>

Ministère de l'Éducation. (2011). *Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun au palier 2*. https://media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/99/7/Socle-Grilles-de-reference-palier2_166997.pdf

Myles, F. (2017). Learning foreign languages in primary schools: Is younger better? *Languages, Society & Policy*. <https://doi.org/10.17863/CAM.9806>

Nissen, E. (2006). Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 44-58.

Nissen, E. (2019). *Formation hybride en langues-Articuler présentiel et distanciel*. Didier.

Vinatier, I., & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives: Enjeux et perspectives. In I. Vinatier & J.-L. Rinatier (Éds.), *Rencontre entre chercheurs et praticiens: Quels enjeux?* (p. 137-170). Armand Collin.

Whyte, S. (2015). *Implementing and Researching Technological Innovation in Language Teaching: The Case of Interactive Whiteboards for EFL in French Schools*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9781137470348>

Whyte, S., & Cutrim Schmid, E. (2018). Classroom technology for young learners. In S. Garton & F. Copland (Éds.), *Handbook of Teaching English to Young Learners*. Routledge.

Zaugg, V., Savoldelli, V., Sabatier, B., & Durieux, P. (2014). Améliorer les pratiques et l'organisation des soins: Méthodologie des revues systématiques. *Sante Publique, Vol. 26*(5), 655-667.

Mots-Clés: apprentissage des langues médiatisé par les technologies (AMLT), formation initiale et continue, revue systématique, classe virtuelle, anglais L2, pratiques enseignantes, école primaire, communication orale, interactions orales

L'appropriation de modèles précurseurs par des professeurs pour enseigner les notions de lumière et d'ombre en grande section de maternelle.

Danai Arnantonaki * ^{1,2}, Jean-Marie Boilevin ³, Konstantinos Ravanis ²

¹ Centre de Recherche sur l'Éducation, les apprentissages et la didactique – Université de Bretagne Occidentale [UBO] – 153 av St Malo. CS 54310. 35043 RENNES CEDEX, France

² Department of Educational Sciences and Early childhood Education, University of Patras – Grèce

³ Centre de Recherche sur l'Éducation, les apprentissages et la didactique – 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

L'importance et la nécessité de l'initiation des enfants aux sciences dès un jeune âge est de plus en plus souligné dans la recherche en sciences de l'éducation. Weil-Barais et Lemeignan (1993) proposent l'idée du modèle précurseur, comme intermédiaire entre représentations des enfants et modèles scientifiques, pour construire des interventions didactiques. Dans notre travail de thèse, nous cherchons à documenter la manière dont les enseignants s'approprient ces dispositifs didactiques. Nous nous intéressons en particulier à l'utilisation pratique de ce concept par les enseignants comme un support pour l'enseignement des notions de la lumière et des ombres à l'école maternelle. Delserieys et *al.* (2018) proposent, un modèle précurseur pour la formation des phénomènes d'optique dans la pensée des enfants de 5 à 6 ans.

La Théorie Anthropologique du Didactique (Chevallard, 2017) repose sur plusieurs postulats qui permettent de définir la notion de praxéologie, constituée de deux blocs, la *praxis* et le *logos*. Ce concept permet ainsi de réaliser des analyses *didactiques a priori* (analyse des gestes didactiques et des praxéologies didactiques sous-jacentes qui pourraient être mises en œuvre) et *a posteriori* (analyse des gestes didactiques et des praxéologies didactiques sous-jacentes mises en œuvre) de systèmes didactiques. Nous nous intéressons alors à savoir quelles sont les praxéologies didactiques repérables lorsque des professeurs des écoles cherchent à faire construire par leurs élèves de Grande section un modèle précurseur pour les notions de lumière et d'ombres.

Notre méthodologie s'appuie sur une étude de cas. Nous avons rencontré individuellement quatre enseignants volontaires, chargés d'une classe de maternelle pour effectuer des entretiens semi-directifs enregistrés. Ensuite, nous avons effectué une réunion de travail collectif que nous avons enregistrée pour introduire le concept en question et des connaissances autour des notions de lumière et d'ombre. Puis, le groupe d'enseignants a construit un scénario pédagogique et un membre du groupe (E1) l'a mis en œuvre dans sa classe, scénario que nous avons filmé. Nous avons, de plus, construit un guide d'analyse de ces enregistrements vidéoscopiques reliant les objectifs des modèles précurseurs sur les notions de lumière et d'ombres, les objectifs des tâches

*Intervenant

proposées par les enseignants et les activités réellement réalisées par E1. Il a complété les tableaux inclus dans le guide à partir du visionnage de la vidéo de chaque séance. Ensuite, nous avons effectué des entretiens d'autoconfrontation pour chaque séance. Enfin, E1 a proposé un nouveau scénario en justifiant ces choix lors d'un autre entretien. Nous avons étudié l'ensemble de ces données pour identifier les éléments de logos dans le discours et les propositions des enseignants ainsi que les éléments de praxis dans les gestes et les propos de E1 dans sa classe. Le but de cette analyse est finalement de déterminer si, d'une part, les tâches proposées et les activités envisagées (praxis) sont potentiellement efficaces en termes d'apprentissage pour la construction d'un modèle précurseur dans la pensée des enfants et, si d'autre part, les enseignants ont pu s'approprier certains des outils théoriques qu'ils ont eu à leur disposition (logos).

BIBLIOGRAPHIE

Chevallard, Y. (2017). La TAD et son devenir : rappels, reprises, avancées. *Actes du 4^e Congrès International sur La Théorie Anthropologique du Didactique (TAD)*. Retrieved from <https://citad4.sciencesconf.org>.

Delserieys, A., Jégou, C., Boilevin, J. M. & Ravanis, K. (2018). Precursor model and preschool science learning about shadows formation. *Research in Science & Technological Education*, 36(2), 147-164.

Lemeignan, G. & Weil-Barais, A. (1993). *Construire des concepts en physique : l'enseignement de la mécanique*. Paris : Hachette.

Mots-Clés: Modèle précurseur, théorie anthropologique du didactique, maternelle, lumière, ombres

Mine-city, un projet d'innovation pédagogique à l'école élémentaire

Clara Chagas Paraboa * ¹, Julien Crémoux * [†]

¹ Environnement Ville Société – Université Lumière - Lyon 2 : UMR5600 – 18 Rue Chevreul 69362
LYON CEDEX 07UMR 5600, France

Clara Rosana Chagas Paraboa(1)

Julien Crémoux(2)

Communication orale. Axes thématiques : Expérimentations pédagogiques ; Processus et dispositifs

En juin 2017, en collaboration avec le LabEx IMU, les Savanturiers – Ecole de la Recherche(3) du Centre de Recherches Interdisciplinaires (CRI) ont lancé, pour la première fois à Lyon, un appel à projets auprès de chercheurs, doctorants et postdoctorants pour travailler en tant que mentors auprès des enseignants de l'Éducation Nationale. En tant que doctorante en anthropologie, je me suis impliquée dans le programme pour développer un travail sur la thématique de la ville dans le projet " Les Savanturiers des Villes ". La ville en tant que décor de l'expérience vécue des enfants est génératrice de certains savoirs. Le phénomène de la ville structure l'image de l'environnement urbain ainsi que les interactions que l'enfant établit avec l'espace (Tsoukala, 2007 :157). Leurs activités et déplacements contribuent à la formation de leurs perceptions sur la réalité spatiale. Initier les enfants à produire de la connaissance sur la ville à partir de la méthode scientifique, de manière curieuse, critique et créative est un défi fondamental pour le 21 siècle. Dans ce contexte, au cours de l'année scolaire 2017-2018, j'ai accompagné le professeur des écoles Julien Crémoux dans le développement et la mise en œuvre d'un projet dans une classe CM1/CM2 à l'Ecole Henri Challand de Nuits-Saint-Georges en Côte d'Or. L'objectif du projet était de construire avec le programme Minetest(4) le prototype d'une ville moderne, écologique et durable à partir des données issues de la réalité concrète des élèves et des mécanismes de production de l'espace de la ville, liés notamment au transport urbain. Dans une démarche scientifique, croisant des approches ethnologiques et géographiques, nous avons collaboré pour la réalisation du projet Minecity : " Mieux habiter la ville du futur ", concerné par cette communication. Nous avons contribué à ce projet avec des suggestions et des outils didactico-pédagogiques de l'enseignement de la géographie liés notamment à l'observation du paysage et à la cartographie, ainsi que de pistes de réflexion sur l'expérience du vécu en ville, dans une approche ethnologique et interactionniste. Le professeur Julien a réalisé ainsi auprès du groupe d'élèves un travail d'initiation ethnologique (Lebas, Martin et Soucaille, 2010), à partir de la problématisation de différentes thématiques liées au vivre en ville, à l'habitation, aux formes de déplacement et à l'environnement. Inspiré de l'ethnographie, il a réalisé avec les élèves des enquêtes avec des usagers de la ville et des

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: julien.cremoux@yahoo.fr

sorties de terrain. Les élèves ont réalisé des observations diverses dans l'entourage de l'école et dans un quartier écologique à Dijon, puis le professeur a amené les élèves à réfléchir sur les expériences réalisées dans les rues, les quartiers et la ville. Dans une démarche scientifique, les élèves ont recherché des informations et ont réfléchi sur les dynamiques liées à la culture urbaine, la structure, le fonctionnement et l'organisation de la ville. Les élèves ont produit de la connaissance concrète et l'ont appliquée dans la production d'un prototype d'un quartier écologique avec l'aide du programme numérique Minetest, qu'ils ont présenté au congrès des élèves chercheurs Savanturiers, réalisé à Lyon en juin 2018. La réalisation de ce projet a été possible grâce à leur participation concrète et active et au développement de leur imaginaire et créativité. John Dewey (2011) nous rappelle que l'expérience authentique et féconde dans une conception démocratique d'éducation amène de manière processuelle l'élève à avoir des nouvelles perceptions de la réalité. En s'intéressant à l'évolution de la société, au partage des intérêts, il établit des relations et se prépare à un avenir avec des objectifs sociaux. Le croisement de l'expérience informelle avec de la rigueur méthodologique en passant par la criticité permet à l'élève, selon Paulo Freire (1997), de transformer sa curiosité ingénue des objets en curiosité épistémologique. À ce titre, l'université, en particulier le programme des Savanturiers liés à l'éducation par la recherche, à travers les tuteurs issus de différents champs disciplinaires, contribue de manière significative à l'innovation des pratiques pédagogiques des professeurs d'école. Dans cette communication réalisée à deux voix, nous présenterons les contours de cette expérience pédagogique et ethnologique menée en milieu scolaire. Nous discuterons le carrefour ville réelle et la ville imaginaire, dans la pratique d'enseignement à l'école primaire, notamment par rapport à la technologie et au terrain, en l'occurrence la ville. Nous discuterons l'importance de l'observation aussi bien que la réflexion sur des aspects structurels et fonctionnels de la ville réelle dans les projets d'éducation scolaire axés sur la ville. Le rôle de l'université, et en particulier de l'ethnoscience dans la formation continue des enseignants, ainsi que la transposition didactique seront également examinés dans cette communication.

(1) Doctorante en Anthropologie. Laboratoire EVS - Environnement, Ville, Société (CNRS, UMR 5600). CTT - Corps, travail, territoire. ED 483 ScSo - Université Lumière Lyon 2. clara.paraboa@univ-lyon2.fr

(2) Professeur des écoles

(3) Savanturiers – École de la Recherche est un programme éducatif développé par le CRI qui œuvre pour la mise en place de l'éducation par la recherche dans l'École : primaire, collège et lycée. L'ambition du dispositif est de s'appuyer sur les méthodes et enjeux de la recherche pour construire des apprentissages rigoureux et productifs. *L'éducation par la recherche développe l'esprit critique de l'élève, sa volonté d'explorer l'inconnu et de travailler en coopération.* (souligné par nos soins). Les Savanturiers ont une triple vocation : la mise en place de projets d'éducation par la recherche dans les classes avec des mentors scientifiques ; la formation des enseignants, en présentiel et en ligne ; les actions de recherche et d'études dans le domaine éducatif. Source : <https://imu.universite-lyon.fr/13346-2/>

(4) Manitest est un jeu gratuit très proche au jeu Minecraft.

Bibliographie :

Dewey John et Zask Joelle, *Démocratie et éducation* suivi de *Expérience et Éducation*. Paris : Armand Colin, 2011.

Freire Paulo, *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Coleção Leitura.

São Paulo: Paz e Terra, 1997.

Lebas Clotilde, Martin Fabienne et Soucaille Alexandre, *Faire de l'ethnologie: Réflexion à partir d'expériences en milieu scolaire*. Paris : Editions De Boccard, 2010

Tsoukala Kyriaki, *Les territoires urbains de l'enfant*. Paris : L'Harmattan, 2007.

Mots-Clés: expérience en ville, projets pédagogiques, pratiques d'enseignement et de recherche

La Discussion à Visée Philosophique à l'école : un dispositif pédagogique pour contribuer à une éducation à la fraternité.

Christian Budex * ¹

¹ Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN) – Université de Nantes : EA2661 – France

La finalité de l'Enseignement Moral et Civique tel qu'il a été pensé et mise en œuvre de manière programmatique depuis 2015 est de " transmettre et faire partager les valeurs de la République ". Mais comment répondre à une telle ambition tout en échappant à l'incantation, la leçon de morale ou à l'instrumentalisation politique ? En quoi la pratique de la philosophie peut-elle jouer un rôle à la fois subversif et constitutif pour une éducation à la citoyenneté ? (M. Tozzi, 2018). Dans cette communication, nous montrerons à quelles conditions la DVP peut être un dispositif pédagogique utile à l'enseignement moral et civique en permettant de cultiver la triple dimension des *valeurs* de la République : les interroger, les éprouver, les vivre en acte. La DVP constitue selon nous une pratique emblématique de la seule voie possible pour une authentique éducation aux valeurs de la République : permettre une expérience intellectuelle, psycho-affective, conative de celles-ci au cœur d'un dispositif de discussion critique qui préserve de tout dogmatisme idéologique et permet d'éprouver la valeur des valeurs.

Cette pratique s'insère parfaitement dans le cadre du projet démocratique et laïque de notre République parce qu'elle promeut, dans son dispositif même, des valeurs qui sont autant celles de la discussion philosophique que celles de la République : *liberté* de parler ou de se taire, mais aussi liberté d'expression ; *égalité*, car tout élève y est considéré comme un interlocuteur valable et digne de respect en tant que personne ; *laïcité* car chacun est libre de penser ce qu'il veut sous l'autorité de la seule raison et du " meilleur argument " ; *fraternité*, enfin car la DVP cultive la valeur de fraternité à un double niveau. Elle constitue d'une part une expérience des différentes dimensions de la fraternité et participe à l'émergence – chez les élèves comme chez les adultes – de dispositions éthiques et civiques que nous rangeons sous le concept de Fraternité (Debray, 2009) et qui sont repérables au sein des " ateliers philo " : *l'écoute*, le *respect*, le *tact*, la *vulnérabilité*, *l'empathie*, la *tolérance*, la *solidarité*, le *sentiment d'appartenance* à la communauté des philosophes et des humains.

En s'inscrivant dans la lignée des recherches portant sur les effets de la DVP dans le champ de l'éducation à la citoyenneté (Lipman, 2011; Tozzi, 2017 ; Pettier, 2008), cette communication présentera les résultats d'une recherche doctorale en sciences de l'éducation et de la formation (Budex, 2020) qui entend démontrer que la pratique régulière de la DVP cultive des dispositions éthiques et civiques qui contribuent à une éducation en acte à la fraternité. Cette recherche, inspirée de la méthode qualitative/interprétative (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018), m'a conduit à élaborer une grille de marqueurs des expériences de la fraternité à l'œuvre dans le dispositif de la DVP, tant pour les élèves que pour les adultes, par exemple les enseignants, qui se forment à

*Intervenant

l'animation de DVP. Nous appuierons nos propos sur les données recueillies au cours d'une enquête de terrain effectuée entre 2018 et 2020. Elle a permis, d'une part, de suivre une animatrice de DVP expérimentée tout au long d'une année scolaire dans une classe de CM2 de Romainville en REP+ (93), d'autre part de suivre 62 enseignants formés dans le cadre du projet franco-québécois *PhiloJeunes* et qui a permis à 1200 élèves de la grande section de maternelle jusqu'au BTS de découvrir et pratiquer la DVP. Une approche par triangulation – observation, vidéos et verbatim, entretiens avec les acteurs, enquêtes quantitatives – a été retenue pour constituer le corpus de l'étude. Elle a permis de procéder au repérage, dans les DVP, des situations qui se présentent comme des *expériences de la fraternité*, puis d'élaborer une grille de marqueurs des dispositions éthiques et civiques qu'elles convoquent et cultivent.

Nous montrerons ainsi en quoi la pratique régulière de la DVP, du fait de l'indissociable dimension *éthique* et *philosophique* de la discussion, cultive en acte les valeurs qui constituent le socle de l'idéal républicain, et par là-même les liens d'une fraternité " citoyenne " en tant qu'elle nourrit le sentiment d'appartenance à la communauté de celles et ceux qui partagent ces valeurs ou auprès desquels cette pratique tente de les rendre désirables.

Bibliographie

Budex, C. (2020). Eduquer à la fraternité par la pratique de la philosophie à l'école (primaire et collègue): Enjeux et conditions de possibilité. (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation). Nantes.

Debray, R. (2009). Le moment fraternité. Gallimard.

Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (Éds.). (2018). La recherche en éducation: Étapes et approches. Presses de l'Université de Montréal.

Lipman, M. (2011). À l'école de la pensée: Enseigner une pensée holistique (N. Decostre, Trad.). De Boeck université.

Tozzi, M. (2018). Développer le jugement moral et la citoyenneté des élèves par la DVDP. Spirale, 62.

Tozzi, Michel. (2017). Prévenir la violence par la discussion à visée philosophique (Yapaka.be).

Mots-Clés: éducation à la fraternité, discussion à visée philosophique, enseignement moral et civique, laïcité, philosophie avec les enfants.

Former les enseignants spécialisés à l'usage des outils numériques en formation continue pour leur pratique en classe

Cendrine Mercier * ^{1,2}, Gaelle Lefer-Sauvage * † ^{3,4}

¹ Université de Nantes/Inspé Académie de Nantes, site de Le Mans – Inspé Académie de Nantes – France

² Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN) – Université de Nantes : EA2661 – France

³ Institut Coopératif Austral de Recherche en Éducation – La Réunion

⁴ Centre Universitaire de Formation et de Recherche de Mayotte – Université de Mayotte – France

Proposer des activités d'apprentissage médiatisées par les technologies de l'information sous-tend de faire un choix conscientisé de l'outil numérique en fonction de l'objectif pédagogique de l'accompagnant éducatif et répondant autant que possible au " style cognitif " des apprenants (Happé, 1999). Tous les apprentissages, même ceux médiatisés *via* un artefact numérique, nécessitent un étayage de l'accompagnant. Quand il s'agit d'accompagner les personnes en situation de handicap et notamment les élèves avec un Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA) dont les besoins de régularité sont forts et les profils cognitifs atypiques (Perrin & Maffre, 2019), l'outil numérique a une particularité non négligeable : il est rassurant, car répondant aux comportements des usagers de façon stable et prévisible (Tisseron & Tordo, 2017). Pour que l'outil numérique demeure un levier dans les réponses apportées aux Besoins Éducatifs Particuliers (BEP) des élèves avec ou sans handicap, il requiert d'utiliser des interfaces permettant de développer un pouvoir agir (Rabardel, 2005) chez ces derniers. Les recherches soulignent depuis longtemps le non-usage massif des tablettes tactiles dans les écoles, autour de deux grands paradigmes : le modèle d'acceptabilité des outils (Tricot et al., 2003) et celui de l'appropriation (Rabardel, 2005), qui s'établissent, pour certains auteurs, dans un continuum. Les intentions d'usage des utilisateurs sont susceptibles de transformer la force et les formes de médiation instrumentale dans les activités (Rabardel, 2005), notamment parce qu'elles permettent de placer un apprenant au centre des apprentissages. La question est alors de savoir en quoi l'intentionnalité d'usage des tablettes tactiles s'inscrit dans une transformation des pratiques instrumentées et prend un sens culturel pour les enseignants ?

Le questionnaire en ligne a été complété par 47 personnes (8 hommes, 38 femmes et 1 sans préférence) en formation CAPPEI (enseignants spécialisés) de l'année 2020-2021 dans le département de Mayotte (7 personnes) et des Pays de la Loire (40 personnes). Moins de la moitié de l'échantillon est équipé personnellement d'une tablette tactile à domicile et seulement 40,4% des personnes sondées ont utilisé une tablette tactile au sein du dispositif spécialisé avec les élèves.

Les résultats montrent que pour 87,2 % des répondants, l'utilisation des tablettes est facile (ou plutôt facile) en classe avec des élèves. De plus, des personnes affirment que la tablette tactile est facile à utiliser et utile alors qu'un seul sujet spécifie qu'elle est facile à utiliser, mais

*Intervenant

†Auteur correspondant: gaelle.lefer-sauvage@univ-mayotte.fr

inutile. Aussi, des tensions internes demeurent : entre craintes envers les outils et les formes pédagogiques nouvelles et sentiment de compétences relativement faible. Une dissonance apparaît dans un dernier constat : une large majorité indique qu'il n'est pas nécessaire de maîtriser l'ensemble des caractéristiques de l'outil numérique pour l'utiliser auprès des apprenants. Ces premières descriptions amènent à repenser les articulations d'activités branchées (Vacafflor et al., 2020) ou débranchées possibles dans les usages des tablettes tactiles en classe pour un public scolaire atypique. Les caractéristiques générales et paramétrables des technologies de l'information seront mises en exergue pour mieux identifier la manière dont ces stagiaires imaginent la compensation (à long terme) ou l'adaptation (à court terme) en situation d'apprentissage (Mercier, 2020) répondant à divers BEP. Une nouvelle modélisation théorique est ainsi conçue en prenant en compte des spécificités des contextes et des cultures dans les profils des répondants.

Mots-Clés: Pratiques, enseignants spécialisés, diversité des publics, outils numériques, apprentissages

Gérer le système didactique à l'école maternelle : un contexte spécifique pour un enseignant novice ? Une étude de cas en Moyenne Grande section

Sandrine Prevel *† ¹, Florian Ouitre * ‡ ²

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

² 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

L'entrée dans le métier des enseignants constitue un objet de recherche très largement investi. Ancrées dans des cadres théoriques différents, ces recherches se rejoignent sur le fait que le parcours des enseignants débutants est semé d'embûches et que le poids du contexte influence largement sur les perspectives de développement professionnel et de construction identitaire. L'école maternelle apparaît justement comme un contexte particulier pour appréhender le métier. Les difficultés des stagiaires dépassent celles que rencontrent habituellement les enseignants débutants dans leur manière de gérer spontanément le système didactique. L'histoire de l'école maternelle et les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage qu'elle véhicule peuvent être interrogées pour identifier quelques raisons à ces difficultés.

Cette école est en effet le produit de formes scolaires successives et parfois divergentes quant à son rôle et ses missions. Ces formes scolaires ont généré et génèrent encore aujourd'hui des conceptions hétérogènes perceptibles dans les pratiques enseignantes et dans leur organisation. Certaines de ces conceptions, très vivaces dans les pratiques usuelles, promeuvent une école maternelle qui privilégie avant tout le développement psychologique et social de l'élève-enfant. Elles peuvent entrer en contradiction avec une approche davantage centrée sur les apprentissages disciplinaires dès le plus jeune âge, souvent très présente dans la formation initiale et que les textes officiels portent de plus en plus. Indirectement ces deux conceptions posent la problématique du lien entre les apprentissages et le développement. Dans ce contexte d'approches quelque peu concurrentes, les stagiaires peuvent être pris entre le feu d'un modèle d'intervention proposé par la formation et d'un autre porté par le " terrain " comme le montrent à une autre échelle Thémènes et Tavignot (2019). Le " terrain " est ici potentiellement incarné par le ou la titulaire de la classe qui assure l'autre mi-temps, son ATSEM, les autres collègues du cycle, etc... Les enseignants novices sont alors pris dans l'étau de deux discours différents et de deux manières différentes d'envisager la scolarité à l'école maternelle.

*Intervenant

†Auteur correspondant: sandrine.prevel@aliceadsl.fr

‡Auteur correspondant: florian.ouitre@unicaen.fr

Notre recherche souhaite mettre à jour ces tiraillements en s'appuyant sur la manière dont une jeune enseignante fait fonctionner le système didactique en classe de maternelle et prend ainsi en charge les problèmes professionnels liés à sa gestion (Le Bas, 2005). En effet, à la suite de Fabre (2006), nous envisageons la pratique enseignante comme une solution à ces problèmes professionnels. Questionner les solutions produites dans la pratique permet alors de remonter aux problèmes qui les fondent et parallèlement d'identifier les conceptions organisatrices de l'activité enseignante portées par les pôles du système didactique (conception de l'élève apprenant, conception des savoirs en jeu, conception de l'enseignement et plus largement une conception de l'école). Dans le contexte d'enseignement d'une classe maternelle, nous pensons que les solutions retenues et les choix opérés vont prendre une coloration bien spécifique parfois empreinte des conceptions portées par le " terrain " ou à d'autres moments de celles soutenues par la formation.

Pour valider cette hypothèse nous nous appuyons sur des données de nature différente : 1) Des observations en classe et un retour réflexif sur les séances mises en œuvre formalisé dans le portfolio de formation de la stagiaire ; 2) Un questionnaire et un entretien semi-dirigé (Savoie-Zajc, 2009). L'analyse des données de type 1 permet d'identifier les mises en relation que la stagiaire opère ou pas entre les différents éléments du système didactique pour le faire fonctionner. Les résultats montrent des différences en fonction du domaine d'apprentissage choisi. L'analyse des données de type 2 donne plus finement accès aux conceptions organisatrices qui fondent ce fonctionnement. En croisant ces données nous positionnerons la stagiaire dans une conception de l'école maternelle certes un peu tiraillée, mais prometteuse du point de vue d'une orientation plus didactique de l'intervention.

Bibliographie :

Fabre, M. (2006). Analyse de pratiques et problématisation : quelques remarques épistémologiques. *Recherche et formation*. 51, 133-145.

Le Bas, A. (2005). Didactique professionnelle et formation des enseignants. *Recherche et formation*.48, 47-60.

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Dir.): *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5e édition). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Thémines J-F., Tavignot P. et al (2019), *Professeurs des écoles en formation initiale au fil des réformes : un modèle de professionnalisation en question*. Lille : Presse Universitaire du Septentrion.

Mots-Clés: enseignants débutants, école maternelle, système didactique, problèmes professionnels, conceptions

Négociation discursive dans la dictée à l'adulte : description et analyse des micro-gestes enseignants

Gilles Tabourdeau * ¹

¹ Université de Poitiers – FORELLIS, EA 3816 – France

L'activité de la dictée à l'adulte (DA) est présente dans le champ didactique depuis les années 70. "Dispositif" issu du terrain pour Clesse (1978), "technique scolaire" pour Chartier et al. (1998), elle devient un sujet d'étude et de recherche avec les travaux de Lentin (1977). Plus récemment, elle fait l'objet d'approches spécifiques relevant des champs variés allant de la linguistique à la didactique (Javerzat, Canut, Brigaudiot, Morgenstern...).

Nombre de ces travaux récents soulignent l'importance des processus interactionnels d'acquisition du langage oral et écrit chez l'enfant et réfléchissent aux implications didactiques et pédagogiques inhérentes. Ainsi, les travaux de Canut, s'inscrivant dans la continuité de ceux initiés par Lentin en linguistique de l'acquisition du langage, démontrent l'importance du travail oral préalable à la phase de dictée dans l'activité de DA. Au fil de ses différentes expérimentations en classe, elle montre l'importance pour l'élève de pouvoir mener en amont un travail "cognitivo-langagier sur l'organisation du discours à effectuer" (Canut, 2005). L'élève est amené à "tâtonner" oralement son énonciation, pour ensuite préparer mentalement et verbalement les variantes écrivables qu'il souhaite produire.

Cette communication portera précisément sur cet "espace" entre l'exploration orale et la dictée proprement dite, celui que Ducoulombier-Tourret (2011) appelle négociation discursive (ND) : *"négociation et énonciation orale des éléments du discours"*. Ces interactions sont décrites, dans la littérature, comme incontournables pour travailler le lien oral-écrit et pourtant sont à ce jour peu documentées.

Cela nous amène à nous interroger sur comment décrire objectivement la ND pour en faire un objet de formation et permettre de la rendre réitérable de façon efficiente dans la pratique enseignante ?

Nous faisons l'hypothèse que la ND peut-être décrite grâce à une typologie de micro-gestes langagiers spécifiques et que leur conscientisation est une des clés de l'appropriation par les enseignant-es dans leur pratique effective, leur permettant de se décentrer de la finalité du texte produit pour se focaliser sur les apprentissages liés au processus.

Ainsi, dans cette communication, nous présenterons la catégorisation d'une quinzaine de micro-gestes langagiers de la ND. Nous analyserons leur présence (fréquence, variété...) dans les pratiques des enseignant-es observé-es et questionnerons les conditions qui permettraient d'en faire

*Intervenant

des objets de formation à travers une étude longitudinale de l'usage fait par les enseignant-es.

Cette communication s'appuie sur un corpus constitué dans le cadre d'une recherche doctorale portant sur la pratique de la dictée à l'adulte en classes multiâge d'école maternelle (captations audio de séances de DA individuelles et collectives). Cette étude longitudinale réalisée pendant les 3 années qui composent la maternelle sur une cohorte de plus d'une trentaine d'élèves rassemble près de 250 séances enregistrées. Pour les besoins de cette communication, nous utiliserons un corpus de travail stabilisé autour de 10 élèves représentatifs de la cohorte initiale (6 garçons et 4 filles) composé de 107 transcriptions de séances individuelles. Ce qui représente 721 occurrences de micro-gestes identifiées.

Bibliographie :

Blanche-Benveniste, C. (2013). Oralité et écriture: Les unités de l'oral et de l'écrit. *Tranel*, 58, p. 53-59.

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3 (vol 3-n°3), p. 29-48.

Canut, E. (2005). " Quelles modalités d'interactions verbales entre enseignants et apprenants pour quelle maîtrise du langage oral et écrit? " In *L'oral dans la classe: Compétences, enseignement, activités*, l'Harmattan, p. 219-232.

David, J. (1991). La dictée à l'adulte ou comment de jeunes enfants oralisent l'écrit. *Études de linguistique appliquée*, 81, p. 7-19.

Ducoulombier-Tourret, S. (2011). La dictée à l'adulte: Des situations variées sollicitant de nombreuses capacités langagière en maternelle. *Recherches*, 54, p. 55-78.

Mots-Clés: dictée à l'adulte, négociation discursive, lien oral, écrit, micro, gestes, formation des enseignants, maternelle

Les listes de mots classés par fréquence et par catégorie ont-elles un effet pervers sur l'acquisition des catégories de mots ?

Marie-Armelle Camussi-Ni * ¹

¹ CELLAM – CELLAM : EA3206 – France

À l'issue du premier degré, certains objectifs prescrits par les I.O. en France sont loin d'être atteints par une majorité d'élèves. Si les didacticiens pointent avec raison la réelle complexité de ces acquisitions et la nécessité de prendre en compte à la fois les étapes nécessaires et les différences individuelles de rythme (par exemple, Cogis 2001, Geoffre & Brissaud 2012), il est important de repérer aussi ce qui pourrait être un frein dans les approches proposées. Ainsi, l'appui sur la fréquence lexicale des items, s'il apparaît bien comme une démarche fondée scientifiquement, nous semble susceptible de poser des difficultés d'apprentissage.

Certaines études ont en effet prouvé un lien entre fréquence des mots et erreur de gestion des accords pour les " homophones noms-verbes ". Ainsi, Tortereau *et al.* (1998) montrent que si l'occurrence d'un homophone est d'abord rencontrée orthographiée comme un nom (*les portes*), alors elle sera orthographiée plus souvent ainsi (**ils portes*) et vice-versa. Ils en concluent que ce type d'erreur est lié à un effet de mémorisation des accords les plus fréquents.

Or, on peut se demander si l'erreur repérée est liée uniquement à une photographie du mot mise en mémoire ou si elle peut aussi être due à une erreur d'analyse du mot. Par exemple, les retours métalinguistiques sur l'item *marche* récoltés par Elalouf (2005) témoignent d'erreurs d'analyse, dont certaines liées à une entrée par la sémantique.

Nous pensons que l'effet de la fréquence repéré est peut-être à lier également à des analyses erronées renforcées par un effet pervers de l'usage très généralisé au premier degré des listes de mots classés par fréquences d'emploi et par catégories.

Une première étape de vérification de cette hypothèse nous a conduit à comparer la fréquence des noms et des verbes de même radical dans les listes de Brunet proposées sur Eduscol. Cette comparaison permet d'établir que ces noms et ces verbes (une centaine) ne se présentent jamais à une fréquence identique. Le même type d'étude à partir de l'échelle Dubois-Buyse permet de confirmer que le seul radical dont la présentation en tant que nom et verbe pourrait se faire à la même échelle (*compte*) n'est prévu d'être étudié qu'au collège.

Cette présentation séparée des noms et des verbes de même lexème pourrait conduire certains élèves à une catégorisation sclérosée des radicaux comme verbe ou comme nom selon leur première appréhension.

*Intervenant

Pour tester plus avant ce postulat, nous avons classé les mots selon l'éloignement de fréquence entre les deux formes " nom " et " verbe " et avons sélectionné 8 mots selon leur différence de fréquence avec le nom ou le verbe correspondant. Ces 8 mots ont permis de construire un texte servant de support à l'identification des verbes, dans lequel les contextes varient selon une plus ou moins grande facilitation de l'identification du nom ou du verbe.

Ce test, actuellement en cours dans plusieurs classes de collège, a pour objectif d'évaluer un éventuel effet pervers des listes de fréquence catégorisées à l'issue du premier degré.

Cogis D., Difficultés en orthographe : un indispensable réexamen, *Revue française de linguistique appliquée*, 2001, VI-1, p. 47-61.

Elalouf M.-L., De la 6e à la 1re, comment mobilisent-ils leurs connaissances sur la langue dans des tâches d'explication ?. *Pratiques*, n°125-126, 2005. p. 157-178.

Geoffre T. & Brissaud C., L'accord sujet-verbe : acquis en fin d'école primaire, vraiment ? ", Institut de linguistique française, 3e congrès mondial de linguistique française, p. 287-306.

Gourdet P. & Roubaud M.-N., " L'enseignement du verbe à l'école. Des tensions entre enseignants et élèves de CM2 ", *Pratiques*, n°169-170 , 2016.

Totureau C., Barrouillet P. & Fayol. M., Overgeneralizations of number inflections in the learning of written French : The Case of noun and verb, *British Journal of Developmental Psychology* 16, 1998, p. 447-464.

Mots-Clés: analyses métalinguistiques, catégories verbales, corpus, fréquence, test

Les langues à l'école maternelle

Marie Potapushkina Delfosse * ¹, Anne-Marie Voise *

², Carole Le Hénaff *

3

¹ Equipe de recherche interdisciplinaire sur les aires culturelles (ERAC) – Université de Rouen – rue Lavoisier 76821 Mont Saint Aignan, France

² Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris 12 – IMAGER EA 3958 – 61 avenue du Général de Gaulle - 94010 Créteil cedex, France

³ Centre de Recherche sur l'Éducation, les apprentissages et la didactique – Université de Brest – 153 av St Malo. CS 54310. 35043 RENNES CEDEX, France

Les langues à l'école maternelle

Mots-clés : langues, cultures, gestes, école maternelle

Problématique et déroulement du symposium

Les trois auteures s'intéressent aux stades initiaux de l'enseignement-apprentissage des LVE et des cultures et tiennent à consacrer ce symposium à la découverte de langues étrangères en maternelle. La problématique commune qui réunit les trois communications est la suivante : en quoi des dispositifs didactiques qui prennent en compte l'enfant en tant qu'être global, dans ses dimensions corporelle, affective, intellectuelle, sociale, culturelle, facilitent-ils l'apprentissage des langues-cultures ?

L'auteure de la première communication présentera un projet de recherche collaborative autour de l'éveil aux langues et de l'initiation à l'anglais en Grande section pour montrer comment une approche holistique suscite divers types d'interactions entre les apprenants ainsi que le désir de s'approprier la langue étrangère en chantant, dansant, fabriquant des objets. L'auteure insistera sur l'importance de l'imitation comme étant une des premières formes de communication.

La deuxième présentation portera sur un projet d'ingénierie didactique coopérative, mené au sein d'un Lieu d'Éducation Associé (LéA) et ayant pour objectif l'introduction des pratiques langagières et culturelles des familles dans la vie des classes impliquées. L'auteure de cette communication abordera l'apprentissage des langues et des cultures à la lumière du concept de jeu social, issu de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, et se penchera sur le rôle que joue le geste dans l'expression et la compréhension orales des jeunes apprenants.

*Intervenant

Ce dernier thème fera également l'objet de la dernière communication. L'auteure de celle-ci explicitera la genèse et la mise en œuvre de l'outil appelé Schéma Rythmo-Mimique dont la double fonction consiste à aider les jeunes élèves à construire le sens et à se familiariser avec la prononciation d'énoncés en langue étrangère grâce à l'engagement corporel.

Discutante : le contact a été pris

Communication n°1

Langues étrangères à l'école maternelle : gros plan sur les interactions

Anne-Marie Voise, UPEC, IINSPE, IMAGER

La recherche en didactique des langues que nous menons cherche à mettre au jour la portée de dispositifs d'enseignement fondés sur une approche holistique des langues aux tout débuts de l'apprentissage à l'école maternelle.

A partir de deux méthodes d'éveil aux langues, " Roxy and Me " (Auteure, 2013) et " Les voyages de Jazz " (Auteure, 2017), nous présenterons le dispositif de recherche collaborative que nous avons conçu et mis en œuvre auprès d'un public de près de 300 élèves de Grande section de maternelle et de Cours Préparatoire. Cette recherche a impliqué la constitution d'une Communauté de Pratique (Lave et Wenger, 1991) composée d'enseignants, de formateurs et de chercheurs de domaines disciplinaires pluriels.

Nous analyserons et illustrerons en particulier les types de relation qui se tissent entre les jeunes élèves, le désir qu'ils éprouvent à chanter, danser, fabriquer et interagir langagièrement tant dans la (les) langue(s) étrangère(s) que dans la langue de l'école. Nous étudierons la place essentielle de la dimension affective dans la découverte des codes linguistiques (Cyrulnik, 2020) et tenterons de mettre en lumière le rôle de l'imitation, – une des premières formes de communication – qui permet de comprendre l'Autre au-delà des mots grâce aux phénomènes d'accordage (Stern, 1985), (Golse, 2006).

Références bibliographiques

Auteure. (2013). *Roxy and Me*. Paris : Editions Sed.

Auteure. (2017). *Les voyages de Jazz*. Paris : Éditions Sed.

Cyrulnik B. (2000). *Les nourritures affectives*. Paris : Odile Jacob.

Golse, B. (2006). *L'être bébé*. Paris : PUF, Le Fil Rouge.

Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge : Cambridge University Press.

Stern D.N. (1985). *Le Monde interpersonnel du nourrisson. Une perspective psychanalytique et développementale*. Paris : PUF.

Communication n°2

Apprendre à parler une langue vivante en maternelle en appui sur la gestuelle : une étude de cas dans une ingénierie didactique coopérative en lien avec la notion de " jargon "

Carole Le Hénaff, Université de Bretagne, INSPE, CREAD

La recherche présentée s'inscrit dans le cadre d'une ingénierie didactique coopérative (Sensevy, Forest, Quilio, & Morales, 2013), au sein d'un Lieu d'Éducation Associé, le LéA Cultures et Langues à l'École, en partenariat avec l'Institut Français de l'Éducation. Suite à un appel à projets académiques en Bretagne en 2017, en lien avec les langues et les cultures à l'école maternelle, un collectif de cinq enseignantes, auxquelles se sont associés deux formatrices, une conseillère pédagogique, quatre étudiants professeurs des écoles stagiaires de master MEEF et quatre chercheuses, a décidé de concevoir, en impliquant les parents d'élèves, des activités sur la diversité des pratiques langagières et culturelles. Des travaux récents en didactique des langues et des cultures incitent à " mettre en lien l'apprentissage d'une nouvelle langue avec l'histoire personnelle de chaque apprenant " (par exemple, Aden, Clark & une des auteures, 2019). Ainsi, l'objectif de ce projet consiste à articuler un travail d'étude d'éléments de langue avec un travail de découverte culturelle, en référence aux pratiques familiales. Lors de la première année du projet, dont les données feront l'objet de la communication, les participants ont collectivement travaillé, selon les principes des ingénieries coopératives, à la conception et la mise en œuvre de séances de cuisine.

L'exemple d'analyse qui sera présenté aura pour objectif de montrer une analyse empirique qui met en œuvre l'usage de la notion de jargon, en rapport avec celle de jeu social pour l'apprentissage des langues (Sensevy, Gruson & Auteure, 2019), dans le cadre de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (Sensevy, 2011 ; Collectif Didactique Pour Enseigner, 2019). L'objet de l'analyse, basé sur des données filmées et transcrites, portera également sur le rôle de la gestuelle dans le but d'appuyer l'expression et la compréhension orales.

Nous proposerons également des pistes pour repenser les situations de l'ingénierie et, au-delà, certains aspects de la forme scolaire (Collectif Didactique Pour Enseigner, 2019) de l'enseignement des langues à l'école primaire.

Références bibliographiques

Aden, J., Clark, S., & et une des auteures. (2019). Éveiller le corps sensible pour entrer dans l'oralité des langues : une approche énaïve de l'enseignement de l'oral. *Lidil*, 59, 1-14.

Collectif Didactique Pour Enseigner (2019). *Didactique Pour Enseigner*. Rennes : PUR.

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

Sensevy, G., Forest, D., Quilio, S. et Morales, G. (2013). Cooperative engineering as a specific design-based research. *ZDM, The International Journal on Mathematics Education*, 45(7), 1031-1043.

Sensevy, G. Gruson, B., & auteure (2019). Épistémologie & Didactique. Quelques réflexions sur le langage et les langues. Dans C. Chaplier & A.-M. Connell (Eds.), *Épistémologie à usage*

didactique dans le secteur LANSAD (pp. 35-52). Paris : L'Harmattan.

Communication n°3

Approche rythmo-mimique dans l'enseignement-apprentissage des langues en maternelle

Marie Potapushkina-Delfosse, Université de Rouen Normandie, INSPE, ERIAC.

La recherche-action qui fait l'objet de cette proposition de communication a été conduite pendant cinq semaines auprès de deux groupes de 23 et de 22 élèves de Grande section. Ce projet avait pour trame narrative deux contes du recueil *Just So Stories* de Kipling (1912) : *How the Whale Got His Throat* (*La Baleine et son gosier*), pour le premier groupe, et *The Sing-Song of Old Man Kangaroo* (*La complainte du petit père Kangourou*) pour le second.

Pour aider les élèves à s'appropriier ces textes, didactisés au préalable, a été élaboré un outil didactique que nous appelons schéma rythmo-mimique (SRM). Il s'agit de figures kinesthésiques qui permettent à l'enfant de mimer les actions, la forme et les qualités des êtres et des choses nommés en langue étrangère ainsi que de reproduire les énoncés reliés, en transcrivant corporellement les caractéristiques de leurs rythmes et sonorités. La création des SRM a nécessité des compétences en phonétique/phonologie de l'anglais, un cadre théorique relatif à l'étude du mouvement (Laban, 2013) et le recours à la théorie de l'iconicité des langues. Selon les défenseurs de celle-ci (Jousse 1974/2008 ; Dingemanse *et al.*, 2020), tout signe linguistique affichait, à l'aube de l'histoire du langage verbal, un lien non-arbitraire entre la forme du signifiant et l'aspect sonore ou physique du signifié. Or, avec le développement de l'écrit, ce concrétisme s'est estompé pour ne laisser de traces qu'en littérature orale et poésie grâce au choix et à l'agencement des mots de manière à ce que leurs sons ne soient plus une enveloppe conventionnelle d'un sens mais la matière même de ce dernier. Etant donné que les unités langagières de ce type sont particulièrement bien mémorisées par les enfants (Imai *et al.*, 2008), nous avons basé nos SRM sur le principe de concrétisme iconique. Par exemple, le mot *sea* est accompagnée d'un geste qui renvoie à la longueur de la ligne d'horizon que l'on contemple du bord de mer et soutient la prononciation de la voyelle longue (i:), inhabituelle pour un locuteur francophone.

Nous avons également créé des formes graphiques des SRM (mimogrammes), en nous inspirant de la méthodologie de transposition des sons et des rythmes en compositions graphiques, élaborée par Kandinsky (1991). Cette forme du SRM a été adoptée par les enfants qui affectionnent le geste manuel-graphique en le préférant au geste globalement corporel.

L'analyse d'un vaste corpus vidéo retraçant le déroulement de la séquence dans son intégralité et présentant la production finale de chaque élève, qui consistait à rejouer le texte, seul ou avec l'aide d'un camarade, a permis d'évaluer l'impact du SRM sur la mémorisation et le développement de la compétence phonologique. Outil souple et modulable, il a été utilisé par les élèves de différentes manières personnalisées et créatives. Le SRM a emmené plusieurs élèves peu " scolaires " à se révéler en empruntant un style d'apprentissage sensorimoteur où le corps en mouvement déclenche et stimule un processus cognitif.

Références bibliographiques

Dingemanse M., Perlman, M., Perniss, P. (2020). Construals of iconicity : experimental approaches to form-meaning resemblances in language. *Language and Cognition*, 12/2020, p. 1-14.

Imai, M., Kita, S., Nagumo, M., Okada, H. (2008). Sound symbolism facilitates early verb

learning. *Cognition*, 109, p. 54-65.

Jousse, M. (1974/2008). *Anthropologie du Geste*. Paris : Gallimard.

Kandinsky, W. (1991). *Point et ligne sur plan*. Paris : Gallimard.

Laban, R. (2013). *La danse moderne éducative*. Paris : Ressouvenances.

Mots-Clés: langues, cultures, gestes, école maternelle

Des procédés sémiotiques à la conceptualisation : analyse d'interactions en classe autour de deux objets grammaticaux.

Matthieu Merhan ^{*† 1}, Sandy Stoudmann ^{* ‡ 2}, Ecaterina Bulea Bronckart ^{* § 2}

¹ Université de Genève – Suisse

² Université de Genève – Suisse

L'appréhension de la langue comme un système de relations entre signes, dont les principes de description ont été posés par Saussure (1916/2016), apparaît comme un objectif ambitieux d'un enseignement grammatical rénové. Comparant le système de la langue au jeu d'échec, Wittgenstein (1953/2004) montre qu'il est inutile de donner les caractéristiques du roi si on n'a pas compris le jeu du système dans lequel il s'insère. Or, l'enseignement de la grammaire reste trop souvent une activité d'étiquetage, qui isole les éléments de la langue sans saisir le jeu de relations entre les signes, et qui ne semble pas, de ce fait, favoriser le processus de conceptualisation chez les élèves.

Nous décrirons d'abord des séquences didactiques conçues dans le but de favoriser la construction de concepts grammaticaux par la compréhension des rapports systémiques entre ces derniers. En considérant que la conceptualisation est au cœur de l'apprentissage, nous examinons les principaux procédés sémiotiques (l'exemplification, la comparaison et la schématisation, cf. ci-dessous) mis en œuvre dans des classes, dans le but de déceler les processus de conceptualisation en jeu. La perspective épistémologique adoptée est celle de l'interactionnisme socio-discursif (Bronckart, 1997) qui pose le rôle médiateur du langage et des signes, y compris en tant qu'ils sont impliqués dans les procédés mentionnés. Nous prenons également appui sur les recherches ayant montré que l'acquisition de concepts s'effectue de manière hiérarchique (Sander, 2013), les concepts scientifiques prenant appui sur les concepts quotidiens et s'organisant au sein d'un système de concepts (Vygotski, 1997).

Les séquences didactiques qui composent notre corpus ont été élaborées au sein de notre équipe et portent sur deux objets grammaticaux contrastés : la valeur des temps du passé et le complément de nom. Elles ont été conçues selon une ingénierie similaire et comportent une phase de conceptualisation structurée, reposant sur quatre ou cinq opérations successives. Ces séquences ont fait l'objet de tests dans des classes de 7P (11-12 ans). Nous analysons les conduites des élèves et des enseignants lors de ces étapes de conceptualisation, en faisant l'hypothèse que le processus de conceptualisation des deux objets repose sur trois procédés sémiotiques attestables dans les interactions :

*Intervenant

†Auteur correspondant: Matthieu.Merhan@unige.ch

‡Auteur correspondant: Sandy.Stoudmann@unige.ch

§Auteur correspondant: Ecaterina.Bulea@unige.ch

- l'exemplification, par la présentation d'exemples langagiers variés qui illustrent les mêmes dimensions de l'objet grammatical ;
- l'analogie, par la mise en rapport d'une dimension de l'objet enseigné observé dans le domaine de la grammaire avec un autre domaine (langagier ou non) ;
- la schématisation, par la représentation graphique ou gestuelle des dimensions de l'objet.

À partir d'une analyse qualitative des interactions entre enseignants et élèves, nous mettons en rapport ces procédés avec les opérations conceptuelles propres à chaque objet. Nos analyses sont effectuées à partir de l'observation de six classes (trois pour chaque objet).

Nous commenterons un sous-ensemble de résultats intermédiaires montrant notamment :

- le rôle de la représentation graphique dans la compréhension de la dépendance syntaxique pour le CN, et dans la différenciation de deux sous-systèmes temporels du passé pour les temps verbaux ;
- le rôle de l'analogie dans la saisie du caractère récursif du complément de nom ;
- le rôle des exemples dans la compréhension du contraste avant-plan / arrière-plan, associé aux valeurs des temps verbaux du passé.

Références :

- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours*. Paris-Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Sander, E. (2013). *L'analogie. Cœur de la pensée*. Paris : Odile Jacob.
- Saussure, F. (1916/2016). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot & Rivages.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage* (traduction de Françoise Sève, suivi de Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski de Jean Piaget). (3e ed.). Paris: La Dispute.
- Wittgenstein, L. (1953/2004). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard.

Mots-Clés: Grammaire, ingénierie, séquence didactique, conceptualisation, procédés sémiotiques.

La place de l'esprit critique au sein de l'École Primaire contemporaine. Éducation par la recherche et malentendus socio-scolaires.

Benjamin Farhat *†^{1,2}, Filippo Pirone * ‡³

¹ Centre de Recherches Interdisciplinaires (CRI) – Université Paris V - Paris Descartes – France

² Centre interdisciplinaire de recherche, culture, éducation, formation, travail (CIRCEFT) – Université Paris 8, Vincennes-Saint-Denis : EA4384 – Université Paris 8 2 rue de la Liberté 93526 Saint-Denis Cedex, France

³ Université Paris Descartes – CRI – France

Influencée par une partie des théories pédagogiques d'Émile Durkheim selon lesquelles l'inculcation des savoirs doit permettre l'émancipation des individus de l'emprise des pouvoirs " non universalistes ", l'École de la République n'a traditionnellement jamais enseigné l'esprit critique. Toutefois, elle a toujours sanctionné négativement les élèves considérés comme " trop scolaires ", soit n'ayant pas le recul nécessaire sur leurs apprentissages. Suivant les récentes recommandations de l'OCDE, qui définissent l'esprit critique comme l'une des plus importantes compétences éducatives du 21^{ème} siècle, le système éducatif français promeut dorénavant un nombre croissant de dispositifs en lien avec cette compétence. Les apports féconds de la littérature sur le " rapport au savoir " (Charlot, 2006), par les éclairages qu'ils fournissent sur les modes de production des inégalités scolaires et plus encore sur les évolutions contemporaines des processus d'apprentissage, permettent de saisir plusieurs des enjeux soulevés par une telle démarche.

Présentant les résultats de deux recherches sociologiques qualitatives menées entre 2015 et 2018 sur un dispositif pédagogique dit d' " éducation par la recherche ", mené dans des environnements scolaires contrastés (favorisés et défavorisés), nous nous proposons d'étudier les questions pédagogiques, éducatives et institutionnelles relatives à la mise en œuvre de dispositifs consacrés à la formation à l'esprit critique au sein de l'École Primaire française contemporaine. A travers l'étude de l'évolution curriculaire dans un premier temps, et l'analyse du dispositif, des pratiques pédagogiques dans des contextes d'apprentissage instrumentés et non instrumentés, nous nous intéresserons d'abord à la place de l'esprit critique au sein de l'École Primaire contemporaine, puis aux processus et aux pratiques scolaires susceptibles d'agir sur la formation ou la réduction de malentendus et de difficultés d'apprentissage parmi les élèves.

Nous montrerons d'abord que le dispositif pédagogique constitue un cadre propice à la détection des malentendus socio-scolaires (Bautier et Rayou, 2013). Par ailleurs, si la place institutionnelle de l'esprit critique paraît de plus en plus importante, en générale à l'École primaire, et *a fortiori* au sein du dispositif observé, l'attention et le travail autour de cette compétence sont souvent détournés pour atteindre d'autres objectifs éducatifs (surtout l'amélioration du maintien de l'ordre scolaire et du climat scolaire). Par ailleurs, dans les activités instrumentées, on peut

*Intervenant

†Auteur correspondant: farhatbenjamin@gmail.com

‡Auteur correspondant: filippo.pirone@gmail.com

notamment observer une exacerbation des contrastes et des difficultés en fonction des contextes scolaires et des publics, entre les écoles de centre villes et les écoles de la périphérie. Certaines caractéristiques de l'activité pédagogique en milieux populaires peuvent enfin être amplifiées par le recours à l'outil numérique.

Bibliographie

Bautier, E. et Rayou, P. (2013). La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves ", *Éducation et didactique*, 7-2, 29-46.

Charlot, B. (2006). " La question du rapport au savoir : convergences et différences entre deux approches ". *Savoirs*, 10, 37-43

Monceau, G. (2017). *Enquêter ou intervenir ? Effets de la recherche socio-clinique*. Champ social éditions.

1La première enquête fut menée entre 2015 et 2017, elle a porté sur l'observation des situations didactiques et des entretiens avec les enseignants et les élèves. La seconde fut réalisée entre 2017 et 2018 et fut consacrée notamment à l'étude de dispositifs instrumentés

Mots-Clés: Ecole Primaire, Education par la recherche, Dispositifs, Esprit Critique, EIAH

Enseignement-apprentissage de l'informatique à l'école primaire : Quelles pratiques d'enseignement ? Quelles formations proposer ?

Sandra Nogry * ¹, Cedric Fluckiger *

, Olivier Grugier * [†] ², Mariam Haspekian * [‡] ³, Jacques Béziat * [§] ⁴,
Isabelle Vandeveldé * [¶] ⁵, Morgane Chevalier * ^{||} ^{6,7}, Jean-Philippe Pellet *
^{**} ⁶, Gabriel Parriaux * ^{††} ⁶, Arnaud Séjourné *

, Emmanuelle Voulgre * ^{‡‡} ⁸, Christophe Reffay * ⁹, Mathieu Muratet * ¹⁰,
Julien Bugmann * ¹¹

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

² Education Discours Apprentissages – Université de Paris : URP₄₀₇₁ – France

³ Laboratoire EDA – Université Paris Descartes-Sorbonne Paris Cité – France

⁴ EA.6311 FRED (Francophonie, Education, Diversité) – Université de Limoges – FLSH. 39E rue Camille Guérin. 87036 Limoges, France

⁵ Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille (CIREL) - EA 4354 – Université de Lille : EA4354 – France

⁶ Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP-VD) – Avenue de Cour 33, CH – 1014 Lausanne, Suisse

⁷ Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne (EPFL) – Suisse

⁸ Education Discours Apprentissages (EDA) – Université Paris V - Paris Descartes : EA4071 – 45, rue des Saints Pères 75270 Paris Cedex 06, France

⁹ Edition, Littératures, Langages, Informatique, Arts, Didactique, Discours - UFC (EA 4661) (ELLIADD) – Université de Franche-Comté : EA4661 – 30 rue Mégevand, 25030 Besançon cedex, France

¹⁰ LIP6 UMR 7606 (Sorbonne Universités, UPMC Paris 6, CNRS) (Laboratoire d'informatique de Paris 6) – UPMC et CNRS – France

*Intervenant

[†] Auteur correspondant: olivier.grugier@inspe-paris.fr

[‡] Auteur correspondant: mariam.haspekian@parisdescartes.fr

[§] Auteur correspondant: jacques.beziat@unicaen.fr

[¶] Auteur correspondant: isabelle.vandeveldé@univ-lille.fr

^{||} Auteur correspondant: morgane.chevalier@hepl.ch

^{**} Auteur correspondant: jean-philippe.pellet@hepl.ch

^{††} Auteur correspondant: gabriel.parriaux@hepl.ch

^{‡‡} Auteur correspondant: emmanuelle.voulgre@parisdescartes.fr

Auteur correspondant: Christophe.Reffay@univ-fcomte.fr

Auteur correspondant: mathieu.muratet@inshea.fr

Auteur correspondant:

Coordinateurs : Sandra Nogry, Laboratoire Paragraphe, Cergy-Paris Université,
Cedric Fluckiger, Laboratoire CIREL, Université de Lille

Mots clés : didactique, informatique, représentations, pratiques d'enseignement, formation

A l'heure où nous sommes entourés d'objets et de systèmes numériques et communicants embarquant des algorithmes, la question d'une culture numérique suffisante pour tous les élèves se pose de manière de plus en plus insistante. Après une longue éclipse, le retour de l'enseignement de l'informatique à l'école primaire ne va pas sans poser des problèmes tant d'ordre scientifique que relatifs à la formation des enseignants. En effet, sur le plan de la recherche, se pose la question de la constitution d'une communauté scientifique à même de prendre en charge, théoriquement et méthodologiquement, les différentes dimensions de l'enseignement et de l'apprentissage de l'informatique. Sur le plan de la formation des enseignants, bien que l'enseignement de l'informatique se trouve inscrit depuis 2015 dans le " socle commun ", se pose la question de la formation pour que les enseignants soient à même de se saisir les enjeux de savoir spécifiquement informatique et de construire des activités qui permettent leur apprentissage par les élèves.

C'est pour répondre à ce double besoin qu'a été constitué le projet ANR IE CARE dont sont issues les contributions proposées à ce symposium : ce projet pluridisciplinaire regroupe des spécialistes de la discipline de référence, l'informatique, et des spécialistes de l'éducation (sciences de l'éducation, didactique, psychologie, linguistique...) travaillant sur ces questions, issus d'une dizaine d'universités et INSPE différents.

Ces contributions visent un triple objectif : il s'agit de rendre compte de la constitution d'un ensemble de connaissances relatives aux représentations des enseignants et à leurs pratiques d'enseignement de l'informatique. Ces recherches visent également à mettre en évidence les difficultés qu'ils rencontrent que ce soit sur le plan technique ou dans l'articulation de leurs enseignements avec les cultures numériques constituées par les enfants en dehors de l'école. Elles visent enfin à interroger les modalités de formation initiale et continue des enseignants.

Références :

Fluckiger C. (2019). *Une didactique de l'informatique scolaire*. Presses Universitaires de Rennes.

Nogry S. (2019). Robotique pédagogique à l'école primaire : quelle activité des élèves de Classe Préparatoire et quels apprentissages dans une séquence conçue par l'enseignant ? *Review of science, mathematics & ICT education*. 13(1), 93-110.

Enseignement de l'informatique à l'école : choix des artefacts par les enseignants.

Olivier Grugier, EDA, Université de Paris, Cédric Fluckiger, CIREL, Université de Lille,

Mariam Haspekian, EDA, Université de Paris

L'enseignement de l'informatique est inscrit dans les programmes de l'école primaire depuis 2015. Comme le rappellent Baron et Drot-Delange (2016), cet enseignement a une double visée : éduquer les élèves à une culture technique et informatique, en leur donnant les moyens de comprendre les traitements réalisés par les systèmes qu'ils utilisent, et les initier à des notions en

informatique. La manipulation d'artefacts virtuels (logiciel...) ou réels (robot programmable...) peut servir à ces visées. Elle est un des fondements de l'apprentissage de l'informatique dans un cadre scolaire comme le montrent les travaux de Papert (1980) & d'Harel et Papert (1991). Se pose alors la question du choix, par les enseignants, du matériel (robots, logiciels...) qui peut servir de support à un tel enseignement. Ce matériel est financé par les communes suite à des demandes provenant des équipes pédagogiques. Comment sont définies ces demandes ?

Cette question s'inscrit dans une nécessité plus large de constituer un ensemble de connaissances relatives aux pratiques enseignantes pour un apprentissage de l'informatique. Nous cherchons à identifier les variations et les non-variations, pour reprendre Bru (2002), afin de rendre compte des processus et des contenus en jeu. Une hypothèse affirmée est que la diversité des enseignants et des contextes matériels laisse supposer une variété de mises en œuvre. Interroger cette tension entre la diversité des acteurs et des équipements permettra de déterminer dans quelle mesure, comme le précise Lebeaume (2002), le contexte et les conditions matérielles conditionnent la mise en œuvre de l'enseignement de l'informatique dans les classes.

Les raisons du choix même des artefacts semblent en effet dépendre de facteurs variés, qui vont au-delà des questions de disponibilité et contraintes matérielles qui pèsent. Une première étude, menée auprès de jeunes professeurs des écoles (Grugier, 2019), montrait que le vocabulaire qui est présent dans les programmes, comme le terme de robot, recouvrait des conceptions variées faisant parfois référence à des usages domestiques, industriels mais peu pédagogiques. Nous cherchons à investiguer l'influence de ces conceptions sur la façon dont les enseignants prennent en charge cet enseignement de l'informatique, notamment sur le choix des artefacts retenus pour construire cet enseignement. Nous interrogeons comment ces choix peuvent également dépendre de la connaissance (subjective) que les enseignants peuvent avoir de ces artefacts, des finalités qu'ils assignent à cet enseignement (comme réduire les inégalités, préparer les élèves à la compréhension d'un monde technicisé, etc.), des savoirs qu'ils vont viser, des modes d'évaluations prévus de ces savoirs, ou encore du sentiment d'être accompagné ou entouré (collègues, eRun, etc.).

à la fois des variations dans les pratiques d'une mise en œuvre d'un enseignement de l'informatique et caractériser les choix matériels qui conditionnent cet enseignement, nous nous appuyerons d'une part sur un questionnaire diffusé à des enseignants, d'autre part sur une quinzaine d'entretiens semi-directifs longs d'enseignants d'école primaire.

Baron, G.-L., & Drot-Delange, B. (2016). L'informatique comme objet d'enseignement à l'école primaire française ? Mise en perspective historique. *Revue française de pédagogie*, 2, 51-62.

Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73

Lebeaume, J. (2002). L'enseignement régulier de la technologie dans l'hétérogénéité des acteurs et des contextes. *Aster*, 35, 65-83

Grugier, O. (2019). Représentation des jeunes enseignants de l'école concernant le fonctionnement de robot numérique. Quelle formation initiale ? In. *8ème Colloque international du RIFEFF*. Oran du 24 au 25 novembre 2019.

Papert, S. (1980). *Mindstorms : children, computers and powerful ideas*. New York : Basic Books.

Harel, I.-E. & Papert, S. (1991). *Constructionism*. New York : Ablex Publishing.

Activité robotique à l'école. La technicité, un impensé de l'activité enseignante

Jacques Béziat, CIRNEF, université de Caen Normandie

Cette contribution au symposium propose de regarder l'activité enseignante dans le cadre d'activités robotiques en classe, avec des robots de type Bluebot ou Thymio. Le corpus de vidéos qui sert d'appui à l'exposé est tiré de la recherche ANR DALIE (Didactique et Apprentissage de L'Informatique à l'École), qui s'est déroulée de 2015 à 2018, et qui a servi de projet pilote à l'ANR IECARE, actuellement en cours.

Les programmes scolaires encouragent maintenant les enseignants à développer des activités autour de l'informatique et de la robotique, et ce, dès l'école primaire. Pour autant, les compétences techniques et robotiques des enseignants restent insuffisantes, leur connaissance de l'informatique aussi. Cela a des conséquences sur leur capacité à conduire des activités d'enseignement et d'apprentissage de type informatique en classe, et à formaliser les compétences acquises en cours d'activité par les élèves dans le champ de référence concerné, l'informatique.

L'étude présentée montre que les enseignants, du moins ceux volontaires pour participer au programme DALIE, conduisent les activités et la classe dans les activités robotiques qu'ils ont préparées. Mais le manque de maîtrise des robots, et de manière plus générale, la technicité que leur manipulation demande, même pour des robots simples, amène parfois à des situations qui échappent à l'enseignant, soit du point de vue du comportement des robots, ou bien des résultats et des conclusions, des apprentissages donc, que l'on pourrait en tirer.

Pour autant, dans la plupart des cas, les activités " tiennent ". Les enseignants compensent leur inexpertise technique par leurs compétences pédagogiques dans la conduite des groupes classes et des situations pédagogiques. Pour développer ce propos, nous nous appuyons sur les quatre registres de technicité de Martinand (1994). Les séquences pédagogiques constituant le corpus vidéo se situent au niveau du CE2 (élèves de 9 à 10 ans), avec des robots simples (Bluebot) ou complexes (Thymio). Nous verrons que la difficulté de la tâche ne se situe pas dans la complexité du robot lui-même mais dans la capacité de maîtrise technique de l'enseignant, et dans sa capacité à en problématiser les usages avec les élèves.

Références

Béziat, J. (2019). A l'école primaire, robotique éducative en milieu ordinaire. *Spirale*, 63, 91-109.

Béziat, J. (2019). Démarches instrumentales et réflexivité. Les technologies sous contrainte à l'école primaire. Dans B. Albero, J. Eneau et S. Simonian (dir.), *Activité humaine & numérique. Hommage aux travaux d'une exploratrice*. Dijon : Raison & Passions.

Martinand, J.-L. (1994). La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants. *Revue ASTER*, 19, 61-75.

Enseigner l'informatique aux enfants : diagnostic des représentations et des pra-

tiques initiales des élèves

Isabelle Vandeveld, Laboratoire CIREL, Université de Lille

Les programmes d'enseignements actuels prévoient un enseignement de l'informatique durant toute la scolarité de l'enfant, de l'école élémentaire au lycée. Les enfants sont ainsi amenés à acquérir progressivement des notions et compétences relatives à l'utilisation des outils numériques, à la programmation et au fonctionnement des technologies. Or, cet enseignement de l'informatique peut poser un certain nombre de problème aux élèves. En effet, les recherches en sociologie s'accordent sur le fait que les enfants utilisent les outils numériques au quotidien (Denouël & Granjon, 2011). De plus, même s'ils sont confrontés quotidiennement à des usages d'outils numériques au sein et hors de l'école, ce n'est pas pour autant que les enfants sont compétents sur le plan technique (Fluckiger, 2009). Ces usages du numérique très tôt par les enfants peuvent alors entrer en tension avec l'enseignement scolaire de l'informatique, les enfants n'identifiant pas toujours le lien avec les notions informatiques enseignées (Drot-Delange, 2013). Identifier les éléments caractéristiques de la culture numérique des enfants, identifier les usages numériques, identifier les conceptions initiales des enfants concernant l'informatique et le numérique, permettrait ainsi de créer du lien entre leurs usages extra-scolaires des outils numériques et leur apprentissage scolaire de l'informatique.

La question des usages du numérique par les enfants (moins de 12 ans) reste peu documentée dans la recherche francophone. Les recherches quantitatives nationales (Credoc, Junior Connect', EU Kids Online, etc.) permettent principalement de recenser les taux d'équipement, d'évaluer la durée d'utilisation des écrans et de quantifier l'importance de certaines pratiques numériques. Les recherches qualitatives récentes se concentrent essentiellement sur la question des effets des écrans sur le cerveau des enfants (Tisseron, 2013), sur l'appropriation des technologies éducatives par les élèves (Nogry & al., 2019), ou étudient les adolescents et individus plus âgés.

La communication envisagée propose premièrement d'interroger la manière de se saisir des éléments de culture numérique des enfants (9-11 ans), et deuxièmement, d'identifier et de caractériser des éléments constitutifs de la culture numérique juvénile. Nous présenterons ainsi une méthode originale de recueil de données utilisée avec des enfants puis montrerons que les enfants disposent d'un vocabulaire étayé lorsqu'il s'agit de verbaliser autour des outils numériques, sans pour autant être expert des termes qu'ils emploient.

Bibliographie :

Denouël, J., & Granjon, F. (2011). Communiquer à l'ère numérique. Regards croisés sur la sociologie des usages. Presses des Mines.

Drot-Delange, B. (2013). Enseigner l'informatique débranchée: Analyse didactique d'activités. Actes du Congrès de la Recherche en Education et Formation (AREF - AECSE), 1-13.

Fluckiger, C. (2009). Internet et ses pratiques juvéniles. Médialog, 69, p.42-45.

Nogry, S., Boulc'h, L., & Villemonteix, F. (2019). Le numérique à l'école primaire. Pratiques de classe et supervision pédagogique dans les pays francophones. Presses universitaires du Septentrion.

Tisseron, S. (2013). 3-6-9-12. Apprivoiser les écrans et grandir. Erès.

Futur.e.s enseignant.e.s du primaire en Suisse : que nous disent les séquences péda-

gogiques qu'ils produisent de leurs représentations de la science informatique et de leur motivation à l'enseigner ?

Morgane Chevalier, Jean-Philippe Pellet, Julien Bugmann, Gabriel Parriaux

HEP de Vaux

Cette recherche vise à identifier les parcours de construction des savoirs des étudiant·e-s, futur·e-s enseignant·e-s du primaire, en science informatique dans le cadre d'une formation dispensée à la Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud, en Suisse.

Pour ce faire, nous souhaitons répondre aux questions suivantes : quelles sont les connaissances déclarées des futur·e-s enseignant·e-s du primaire relatives à la science informatique et à son enseignement, et que nous disent de leurs représentations les ressources qu'ils produisent pour cet enseignement ? Qu'est-ce qu'un dispositif de formation original peut nous apprendre au sujet des préoccupations des futur·e-s enseignant·e-s primaires amené·e-s à préparer et mettre en œuvre une séquence d'enseignement-apprentissage en science informatique ?

Alors que le Canton de Vaud, en Suisse, projette d'introduire un enseignement de science informatique dans les programmes des élèves, la HEP du canton de Vaud a pour mission de former les étudiant·e-s à l'enseignement de ces nouveaux contenus à l'école primaire. Pour ce faire, la HEP offre à ses étudiant·e-s la possibilité de se former, lors de leur troisième année de formation, via un module intitulé " BP63SIP – Science Informatique et Projets numériques " (BP63SIP), qui aborde autant la base des contenus disciplinaires que les approches didactiques. Dans le cadre de ce cours, il est attendu des étudiant·e-s qu'ils conçoivent, mettent en œuvre et évaluent des situations d'enseignement-apprentissage permettant d'atteindre les objectifs en science informatique du plan d'études.

Pour répondre à nos questionnements, nous nous baserons sur l'étude de ce dispositif de formation mis en place à la HEP Vaud sur trois années ainsi que sur l'analyse des données collectées lors de celui-ci. Nous disposons ainsi sur l'ensemble du projet, des réponses des étudiant·e-s à deux questionnaires (pré et post-formation), des ressources produites par les étudiant·e-s (activités et scénarios en science informatique), d'entretiens oraux et de captations vidéo des sessions d'examens oraux.

Par le croisement de ces données, nous souhaitons mettre en relation les séquences pédagogiques en science informatique produites par ces futurs enseignants du primaire et leurs connaissances déclarées de la discipline.

Nous présenterons donc dans cet article ce dispositif de formation en science informatique inédit en Suisse et son impact sur les étudiant·e-s, futur·e-s enseignant·e-s du primaire, et donc formatrices et formateurs des citoyens de demain. Par l'étude de leurs représentations, de leur évolution au travers du dispositif, et des séquences pédagogiques qu'ils auront produites à destination de leurs élèves, nous chercherons à mettre en évidence les différents parcours de construction des savoirs des étudiant·e-s et le potentiel effet de la formation sur ceux-ci.

Nous ouvrirons la discussion sur une question qui nous apparaît comme fondamentale au moment d'aborder la problématique de la formation des enseignant·e-s à la science informatique, à savoir : que nous disent les productions de séquences pédagogiques de futur·e-s enseignant·e-s du primaire de leurs représentations de la science informatique et de leur motivation à l'enseigner ?

Références :

Baron, G.-L., Drot-Delange, B. (2017). L'informatique comme objet d'enseignement à l'école primaire Française ? Mise en perspective historique. *Revue Française de Pédagogie*, 195.

Dillenbourg, P.: Design for classroom orchestration. In: *Computers & Education*, 69, 485–492 (2013).

Dowek, G. (2015). Les origines de l'informatique. *Cahiers philosophiques*, 2(2), 7-15. <https://doi.org/10.3917/ca>

Enjeux et dilemmes de la mise à distance des cours de science informatique dans la formation des futur·e·s enseignant·e·s du primaire

Morgane Chevalier, Jean-Philippe Pellet, Julien Bugmann, Gabriel Parriaux

HEP de Vaux

Alors que l'enseignement des bases de la science informatique fait, petit à petit, son chemin dans les classes primaires en Suisse romande, les conditions sanitaires imposées par la pandémie auraient pu leur en refermer les portes. En effet, lors de la crise sanitaire de 2020, les hautes écoles pédagogiques (HEP) ont dû passer à la formation totalement à distance et les équipes de formatrices et formateurs ont donc été amené·e·s à adapter l'ingénierie pédagogique de leurs modules. C'est dans ce contexte que nous souhaitons observer les enjeux et dilemmes nés de cette situation d'enseignement à distance de la science informatique et ce que cela implique dans la construction des savoirs chez les étudiant·e·s futur·e·s enseignant·e·s du primaire. En effet, les modalités de mise à distance des cours ont nécessité une orchestration au service de la construction des savoirs. Or, cette orchestration peut générer elle-même un " emboîtement instrumental " alourdissant la charge d'apprentissage.

La question de recherche principale qui guide cette étude est la suivante : dans quelle(s) mesure(s) les décisions d'orchestration prises dans chaque module viennent soutenir les savoirs en jeu en science informatique ? En d'autres termes, quels sont les défis à relever dans le fait de porter à distance trois dispositifs pédagogiques de formation à la science informatique et à son enseignement ? Disposant de données extraites de l'un de ces modules s'étant déroulé sur trois années successives - deux en présentiel et une à distance, nous chercherons à mettre en perspective celles-ci en comparant la motivation et la construction des savoirs à et pour enseigner chez les étudiant·e·s, ainsi que les choix de conception de ces enseignements par les formatrices et formateurs.

Pour ce faire, nous nous baserons sur l'étude de données collectées issues de trois modules de formation mis en place à la HEP Vaud dans le cadre de la formation des futur·e·s enseignant·e·s du primaire en 2020-2021. Des focus groupes entre formatrices et formateurs permettront de retracer le cheminement des intentions pédagogiques, entre savoirs à enseigner et savoirs pour enseigner, et les retours d'appréciation des étudiant·e·s collectés lors de questionnaires en ligne, permettront d'évaluer ces dispositifs. Nous procéderons également à l'analyse des entretiens avec les étudiant·e·s, formatrices et formateurs afin d'interroger et de discuter les méthodes employées. Enfin, nous étudierons également les productions de séquences pédagogiques en science informatique des étudiant·e·s et comparerons ces productions en contexte à distance à celles proposées les deux années précédentes, en présentiel, pour l'un des modules concernés.

Cette communication permettra de mettre en évidence les principaux enjeux et dilemmes liés à la mise à distance de modules de formation en science informatique pour de futur·e·s enseignant·e·s du primaire, comme par exemple, le fait de proposer des activités tangibles en robotique, via des

capsules vidéo asynchrones, ou encore d'aborder la sobriété numérique, tout en utilisant la visioconférence pour le cours. Par la suite, nous observerons par quels mécanismes les formatrices et formateurs ont pris leurs décisions pour transmettre ces enseignements et de quelle manière les étudiant-e-s l'ont vécu. Nous présenterons enfin quelques initiatives efficaces en formation synchrone pour ces modules et tenterons d'esquisser des recommandations pour une mise à distance de tels dispositifs.

Références :

Dillenbourg, P., & Jermann, P. (2010). Technology for classroom orchestration. In *New science of learning* (pp. 525-552). Springer, New York, NY.

Dillenbourg, P., Nussbaum, M., Dimitriadis, Y., & Roschelle, J. (2013). Design for classroom orchestration. *Comput. Educ.*, 69, 485-492.

Marquet, P. (2005, May). Intérêt du concept de conflit instrumental pour la compréhension des usages des EIAH. In *EIAH 2005 (Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain)* (pp. 383-388). INRP.

Marquet, P., & Leroy, F. (2004). Comment conceptualiser les usages pédagogiques des environnements numériques de travail et d'apprentissage partagés. *Septième biennale de l'éducation et de la formation, Lyon, INRP*, 1-4.

Tricot, A., & Rufino, A. (1999). Modalités et scénarios d'interaction dans des hypermédias d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(1), 105-129.

Analyse d'un dispositif de formation initiale pour Professeurs d'École Stagiaires (PES) en informatique

Arnauld Séjourné, CREN Université de Nantes,

Emmanuelle Voulgre, EDA, Université de Paris,

Christophe Reffay, ELLIADD, Université de Franche Comté,

Mathieu Muratet MCF, MOCAH, LIP6, Sorbonne Université

L'axe 3 du projet ANR IE-CARE - qui fait suite à l'ANR DALIE (Voulgre, 2017) – vise à étudier les cadres d'accompagnement et de formation portant sur l'enseignement de l'informatique à l'école primaire. Différentes formations initiales et continues portant sur l'entrée des programmes " *initiation à la programmation* " font actuellement l'objet de recherches dans plusieurs académies (Séjourné et Voulgre, 2021 ; Reffay, 2020). Sur ces territoires, des acteurs de la DANE (Voulgre et Chartraire, 2020), de CANOPE, de la DSDEN réfléchissent aux moyens nécessaires pour former et accompagner les enseignants du primaire.

La problématique de cette communication porte sur la capitalisation de l'expertise des partenaires au sein des collectifs en charge de ces dispositifs de formation.

Cette communication porte plus particulièrement sur la co-construction d'un dispositif de formation pour les PES de l'INSPE du Mans, Université de Nantes par un collectif réunissant chercheurs, formateurs, IEN et enseignants.

Le travail d'analyse repose sur un corpus, notamment composé d'entretiens menés auprès d'acteurs impliqués dans la mise en œuvre de la formation de l'INSPE du Mans et complété par les traces écrites des échanges par mail et des échanges en visioconférences. Une analyse thématique du corpus est prévue à partir d'un cadre théorique systémique (Wallet, 2010).

Nos résultats visent à mieux comprendre les besoins du collectif impliqué dans la mise en œuvre de la formation de l'INSPE du Mans, pour former et accompagner les enseignants en termes de connaissances en informatique et en termes de partage et description de scénarios pédagogiques (Brunet et al., 2020).

Références

Brunet, Olivier ; Yessad, Amel ; Muratet, Mathieu et Carron, Thibaud (2020). " Vers un modèle de scénarisation pour l'enseignement de la pensée informatique à l'école primaire ", Didapro 8 – DidaSTIC, Lille, France. 5-7 Février 2020.

Reffay, Christophe (2020). Guide Concepts-Activités à usage des professeurs des écoles qui se lancent dans la pensée informatique. PDF 32p. (Relecteurs de ce lexique : K. Belgarde, V. Lamblin, N. Boillin, A.-M. Zunzunegui, B. Poirson, K. Duquet). Janvier 2020.

Séjourné, Arnauld et Voulgre, Emmanuelle (2021). 2+4h kids et SQYROB, deux dispositifs académiques au service de la formation des enseignants en robotique : quelques caractéristiques. Texte en hommage aux travaux de Jacques Wallet, in Baron, G.L. et Voulgre, E. *Frantice* 19.2.

Voulgre, Emmanuelle (2017a). " Cinq instruments issus de l'ANR DALIE pour accompagner et guider le processus de formation des enseignants et formateurs au cours d'un projet en robotique ", issus de l'analyse des données de terrain, Site Yvelines, in Livre blanc de l'ANR DALIE, PDF, 25p., Laboratoire *Éducation, Discours et Apprentissages (EDA)*, EA 4071, Université Paris Descartes.

Wallet, Jacques (2010). " Technologie et gouvernance des systèmes éducatifs ", in Charlier B., Henri F., dir., *Apprendre avec les technologies*, Presse Universitaire de France, Paris, 15x21.5, 204p, pp71-80, chapitre 5, ISBN : 978-2-13-057530-6

Mots-Clés: didactique de l'informatique, pratiques enseignantes, formation, accompagnement

Les savoir-agir-langagiers-professionnels (SALP) des enseignants débutants : instrument d'intervention et objet de formation

Lydia Deret * ¹

¹ 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

Notre communication propose de rendre compte d'une recherche dont l'étude ergonomique a porté sur le lien étroit entre les interactions verbales maître-élèves dans la classe et la professionnalité de jeunes professeures des écoles néo-titulaires. A partir d'une enquête diachronique menée pendant les deux premières années d'entrée dans le métier, nous avons pu identifier des savoir-agir-langagiers-professionnels (SALP) et les envisager à la fois comme un puissant instrument d'intervention au service du processus d'enseignement/apprentissage, mais également, comme des marqueurs de développement professionnel. Cette seconde perspective a ouvert la voie à un objet de formation encore peu exploré jusqu'alors. Nous proposons, dans le cadre de cette communication, de partager cette étude et les clés de lecture de ces savoir-agir-langagiers-professionnels.

Le cadre théorique articule le champ de la didactique professionnelle (Pastré, 2011) avec les courants fondateurs de la théorie interactionniste linguistique (Kerbrat-Orecchioni, 2011). L'analyse de l'activité langagière de l'enseignant est ici centrale et envisagée dans une perspective d'action instrumentée (Rabardel, 1999) permettant la circulation du savoir. Contextualisé au milieu didactique, le langage est alors considéré comme un instrument stratégique permettant au processus enseigner/apprendre de s'actualiser.

L'enquête menée auprès de trois néo-titulaires, à partir de vidéos réalisées au cours de séances de mathématiques et d'entretiens d'auto-confrontation, a conduit à l'identification de marqueurs de professionnalité au sein des interactions langagières. C'est l'analyse des postures énonciatives (Rabatel, 2007) qui a donné accès à la dimension cognitive contenue dans la co-activité langagière maître-élèves en situation didactique. Elles se révèlent de forts indicateurs de l'avancée du contrat didactique et de la dévolution du savoir à l'élève.

Issus d'une double analyse quantitative et qualitative, le repérage des savoir-agir-langagiers-professionnels apparaît comme l'expression d'un style professionnel (Clot & Faïta, 2000) autour de six grandes catégories repérées comme des incontournables d'un genre de discours de l'enseignant : 1/ajuster son discours, 2/formuler la consigne, 3/piloter les échanges, 4/expliciter l'apprentissage, 5/interroger les élèves, 6/questionner les erreurs.

*Intervenant

Alors que le rôle du langage enseignant est encore peu théorisé dans le parcours de formation, c'est paradoxalement à l'aune de celui-ci que les acteurs institutionnels caractérisent la pratique d'un enseignant, en tant que produit de son activité. Les dispositifs d'analyse de l'activité professionnelle mobilisent les enseignants débutants sur les outils qui leur permettent de médiatiser leur action, dont le langage en constitue la trace, mais il ne le sont pas, ou très peu, sur leur activité langagière proprement dite. La reconnaissance des savoir-agir-langagiers-professionnels pourrait utilement devenir un objet de travail. Ceux-ci peuvent par exemple être mis en relation avec d'autres cadres d'analyse de l'activité enseignante qui ne ciblent pas spécifiquement le langage, mais pour lesquels l'activité langagière des enseignants est un révélateur puissant. Ils pourraient alors constituer un cadre de lecture à partager entre différents acteurs de la formation, qu'elle soit initiale ou continuée.

C'est l'un des enjeux de la communication que nous souhaitons proposer : rendre lisibles et explicites les savoir-agir-langagiers-professionnels que nous avons identifiés et les rapprocher de dispositifs de formation au sein desquels ils pourraient prendre place comme révélateurs de gestes professionnels et objets à travailler pour développer des compétences professionnelles.

Références bibliographiques :

Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. *Travailler*, 4, 7- 43.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2011). *Le discours en interaction*. Armand Colin.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF

Rabardel, P. (1999). Le langage comme instrument, éléments pour une théorie instrumentale élargie, in Clot, Y. (ed.), *Avec Vygotsky*, 241-265, Paris, La Dispute.

Rabatel, A. (2007). Les enjeux des postures énonciatives et de leur utilisation en didactique. *Education et didactique* 2, 87-114.

Mots-Clés: enseignants débutants, langage, développement professionnel.

L'apprentissage de la production écrite au primaire, au croisement des recherches linguistiques, littéraires et didactiques

Jacques David * ^{1,2}, Claire Doquet * † ³, Anne-Marie Petitjean * ‡ ⁴

¹ AGORA - EA 7392 (AGORA) – AGORA – Université de Cergy-Pontoise, France

² CLESTHIA Langage, systèmes, discours (CLESTHIA) – EA 7345 – Université la Sorbonne nouvelle - Paris 3, France

³ EA 7345 - CLESTHIA Langage, systèmes, discours (CLESTHIA) – CLESTHIA – Université de La Sorbonne nouvelle - Paris 3, France

⁴ Centre de recherche Agora – Université de Cergy-Pontoise – France

Cadrage général

Pour ce symposium, le projet est de présenter un panorama des recherches dans le domaine de la production écrite à l'école primaire. En nous appuyant sur des corpus d'écrits d'élèves aujourd'hui constitués et en grande partie analysés, nous entendons montrer comment cet apprentissage de l'écriture a profondément évolué ces trente dernières années dans les disciplines complémentaires : (i) des sciences du langage associées à la genèse des textes et aux paramètres énonciatifs ; (ii) de la littérature en lien avec le processus de créativité ; (iii) de la didactique de la production textuelle en relation avec les contextes et modalités d'apprentissage.

(i) Les recherches linguistiques ont sensiblement renouvelé l'analyse des productions écrites des élèves, notamment sur les facteurs de cohérence et cohésion textuelles. Plus précisément, elles se sont ouvertes à des dimensions langagières comprises dans une dynamique de la scription liée aux contextes d'énonciation et à leur mise en texte. Nous entendons également montrer leurs interrelations avec des composantes telles que l'orthographe (Brissaud & Cogis 2011), la morphosyntaxe (Cappeau 2014) ou le lexique (Grossmann & Plane 2008 ; Garcia-Debanc 2013). De fait, désormais, le souci est de comprendre les relations entre production de formes et de sens, en examinant l'ensemble du processus d'écriture et pas seulement son résultat (Fabre 1990, 2000 ; Doquet 2011 ; Plane, Olive & Alamargot, eds, 2010).

(ii) Sur le plan littéraire, l'approche des processus de textualisation, classiquement rapportés à l'intertextualité (Houdart-Merot, 2006) et à l'herméneutique (Le Goff & Fournanier, 2017), se trouve renouvelée par son inscription dans le paradigme que l'écriture créative mobilise en formation. La relation aux textes, examinée sous l'angle de la saisie créative par le sujet scripteur (Lafont-Terranova & Petitjean, 2020) oblige à faire cas, non seulement de la visée interprétative et esthétique de son écrit, mais également de son identité narrative en construction (Le Goff & Larrivé, 2018 ; Shawky-Milcent *et alii*, 2020) et d'un régime artistique autorisant l'invention et le détournement (Chabanne, 2018). L'inscription de ce paradigme dans le milieu numérique de

*Intervenant

†Auteur correspondant: doquet.claire@orange.fr

‡Auteur correspondant: anne-marie.petitjean@u-cergy.fr

l'école du 21e siècle en accentue de plus les enjeux axiologiques et didactiques (Brunel & Petitjean, 2018 ; Brunel, Massol & Quet, 2019).

(iii) Dans le même mouvement, les recherches didactiques ont déplacé leur regard de l'étude des normes orthographiques et morphosyntaxiques vers les composantes discursives du fonctionnement des textes. C'est ainsi qu'un ensemble de travaux s'est interrogé sur ces dimensions plus spécifiques de la textualité, mais aussi le lien entre les pratiques scolaires et extrascolaires de l'écriture (Penloup, 1999 ; Reuter & Penloup, eds, 2001), ou les rapports entre écriture manuscrite et écriture informatique (Plane 2003, 2006), ou encore sur les frontières de ces écritures scolaires et les pratiques personnelles, en posant la nécessité d'aménager à l'école des espaces-temps d'écriture personnelle et réflexive (Chabanne & Bucheton, 2000).

Il s'agira dès lors de montrer comment ces recherches nous engagent dans une réflexion fondamentale sur l'acte d'écrire et les liens entre écriture, langue et littérature, mais aussi comment nous pouvons aider les scripteurs novices à les faire fonctionner dans les mouvements de leur écriture.

Communication 1 " Recherches linguistiques "

" Les dimensions énonciative et sémiotique dans les écrits d'écoliers "

Par Claire DOQUET (Université de Bordeaux & INSPE)

L'entrée dans l'écriture pose aux élèves des problèmes spécifiques au médium : alors que l'oral s'apprend dans des interactions ressenties comme naturelles, l'écrit est, d'emblée, l'objet d'un apprentissage conscient et empreint de métadiscursivité (Fabre-Cols, 1990). La graphie, l'orthographe, la ponctuation lui sont également spécifiques, et l'apprentissage de l'écriture passe initialement par celui de l'espace à deux dimensions que constitue la feuille, dont les jeunes scripteurs expérimentent les potentialités signifiantes (David, 2010). L'énonciation, au sens de " mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation " (Benveniste, 1966), peut-elle être décrite de la même manière à l'écrit et à l'oral ? Comment se construit spécifiquement la compétence scripturale ? Quels obstacles se font jour pendant l'apprentissage ? De quelle manière les enseignants les prennent-ils en compte ?

La question centrale de cette communication sera la prise en compte des élèves comme énonciateurs. Il s'agira de décrire la manière dont ils s'énoncent à l'écrit, en interrogeant ce qu'ils s'approprient de l'écrit au cours de leur scolarité. Cette réflexion s'appuiera sur un grand corpus d'écrits scolaires, EcriScol (Doquet, 2020), à partir duquel nous envisagerons l'investissement par les élèves des différentes dimensions de l'écriture. Nous observerons successivement la spatialité et la sémiotique graphique, le lexique et la syntaxe, en nous attachant aux modifications opérées par les élèves dans leurs écrits, éventuellement motivées par les professeurs (Doquet & Pilorgé, 2021), à différents moments de la scolarité primaire, avec l'hypothèse que les ratures sont la trace de réflexions d'ordre métalinguistique (Rey-Debove, 1982 ; Fabre, 1990 ; Penloup, 1994) ou métascriptural (Mahrer, 2017).

Benveniste, E. (1966). " De la subjectivité dans le langage ". *Problèmes de linguistique générale*, 1. Paris : Gallimard, pp. 258-266.

David, J. (2010). " Pour une sémiologie de l'écrit, entre oralité et scripturalité ". *Le français aujourd'hui*, 170, 31-49.

Doquet, C. (2020). " Analyser linguistiquement l'écriture à l'école : EcriScol, un corpus génétique. *CLUB Working Papers in Linguistics*, Volume 4-4, pp. 127-140.

Doquet, C. & Pilorgé, J.-L. (2021 sous presse). " La correction des copies au collège entre langue et discours : une catégorisation syntactico-énonciative ". *Repères*, no 62.

Fabre-Cols, C. (1990). *Les Brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble : Ceditel /L'atelier du texte.

Mahrer, R. (2017). *Phonographie. La représentation écrite de l'oral en français*. Berlin : De Gruyter.

Penloup, M.-C. (éd.) (1994). *La Rature n'est pas un raté. Plaidoyer pour le brouillon*. Rouen : MAFPEN.

Rey-Debove, J. (1982). " Pour une lecture de la rature ". Dans C. Fuchs, A. Grésillon, J.-L. Lebrave et al., *La Genèse du texte : les modèles linguistiques* (pp. 21-72). Paris : Hachette-CNRS.

Communication 2 : " Recherches littéraires "

" L'écriture créative à l'école : un nouveau paradigme pour la production d'écrits ? "

Par Anne-Marie PETITJEAN (CY Cergy Paris Université)

L'émergence, en didactique de la littérature, de l'écriture créative s'entend dans le droit fil d'une tradition de longue date dans l'école française, des ateliers d'écriture, favorisés par le GFEN et modélisés par C. Oriol-Boyer & D. Bilous (2013) ou N. Biagioli-Bilous & D. Bucheton (1999), aux soubresauts de l'écriture d'invention dans les programmes du secondaire, qui laissaient espérer un renouvellement décisif de l'ancienne rhétorique (Houdart-Merot & Petitjean, 2018). C'est pourtant un déplacement conséquent des outils didactiques qui se trouve généré par la convocation, dès les premiers apprentissages du lire-écrire, d'une production d'écrits placée sous le principe de l'écriture créative.

Avant d'en proposer une modélisation, qui permette en outre d'en repérer les enjeux dans le milieu numérique, qui est indéniablement celui de l'école du 21e siècle (Brunel & Petitjean, 2018 ; Brunel, Massol, Quet, 2019), nous proposons de partir des résultats de l'analyse d'un corpus de 350 textes (CE2, CM2, 6e, 4e, 2nd) menée dans le cadre d'un projet dirigé par C. Doquet et l'Institut du Genre. À partir d'une continuation de texte de Bernard Friot, la mobilisation des représentations genrées et du " déjà-là " des " connaissances ignorées " (Penloup, 2007) permet d'identifier chez les élèves des processus de textualisation posant les bases d'une implication genrée du scripteur. Cette étude expérimentale qualitative, analysée selon des critères linguistiques, littéraires et sociologiques, pose ainsi les bases d'un renouvellement de la production écrite, par l'introduction de propositions favorisant la générativité du sujet scripteur (Lafont-Terranova & Petitjean, 2020 ; Le Goff & Larrivé, 2018). Les principes en seront examinés dans l'optique de la didactique de la littérature, en identifiant distinctement comment s'y trouvent complétées les

visées interprétatives et esthétiques, classiques des productions littéraires, au bénéfice d'indices d'une identité narrative en construction (Shawky-Milcent, Billant Rannou, Le Goff & Lacelle, 2020) et d'un régime artistique autorisant l'invention et le détournement (Chabanne & Dufays 2011 ; Chabanne, 2018). La notion de " subversion nécessaire " mobilisée dans les recherches sur l'écriture numérique (Saemmer, 2011) en complètera la description.

Biagioli-Bilous, N. & Bucheton, D. (eds), (1999). " *Écritures créatives* ". *Le français aujourd'hui*, n° 127.

Brunel, M. & Petitjean, AM. (eds), (2018). " *Écriture numérique : la conversion du littéraire ?* ". *Le français aujourd'hui*, n° 200.

Brunel, M., Massol, J.-F. & Quet, F. (eds), (2019). *L'Enseignement de la littérature avec le numérique*. Berne : Peter Lang.

Chabanne, J.-C. (éd.), (2018). *Enseigner la littérature en dialogue avec les arts. Confrontations, échanges et articulations entre approches didactiques*. Namur : Presses universitaires de Namur, coll. " *Diptyque*, n° 37 ".

Chabanne, **J.-C.** & Dufays, J.-L. (2011). " Parler et écrire sur les œuvres littéraires et artistiques : contours et enjeux d'une problématique ". *Repères*, n° 43, pp. 7-29.

Houdart-Merot, V. (2006). " L'intertextualité comme clé d'écriture littéraire ". *Le français aujourd'hui*, n° 153, pp. 25-32.

Houdart-Merot, V. & Petitjean, AM. (2018). " La suppression du sujet d'invention à l'Épreuve Anticipée du Baccalauréat : une décision à contrecourant de l'histoire ". *Le français aujourd'hui*, n° 202, pp. 105-116.

Lafont-Terranova, J. & Petitjean, AM. (2020). " Atelier d'écriture de l'école à l'université ". Dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier, J.-F. Massol (eds), *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (pp. 279-280). Paris, Honoré Champion, coll. " Didactiques des lettres et des cultures " n° 6,.

Le Goff, F. & Fourtanier, M.-J. (eds), (2017). *Les Formes plurielles des écritures de la réception, vol. 1 : Genres, espaces et formes*. Namur : CEDOCEF, Presses universitaires de Namur, coll. " Diptyque ".

Le Goff, F. & Larrivé, V. (2018). *Le Temps de l'écriture. Écritures de la variation, écritures de la réception*. Grenoble : UGA Éditions.

Penloup, M.-C. (éd.), (2007). *Les Connaissances ignorées : approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*. Lyon : INRP, coll. " Didactiques, apprentissages, enseignements ".

Oriol-Boyer, C. & Bilous, D. (eds), (2013). *Ateliers d'écriture littéraire, Actes du Colloque de Cerisy*. Paris : Hermann.

Saemmer, A. (2011). " De la confirmation à la subversion : les figures d'animation face aux conventions du discours numérique ". *Protée*, n° 39(1), pp. 23-36.

Shawky-Milcent, B., Brillant-Rannou, N., Le Goff, F. & Lacelle, N. (eds), (2020). *Autobiographies de chercheur.se.s, lecteur.ice.s, scripteur.ice.s*. Gwen Catala éditeur & Les Presses de

l'écureuil.

Communication 3 " Recherches didactiques "

" Que faire des écrits d'élèves du primaire ? Quels apprentissages mettre en œuvre ? "

Par Jacques DAVID (CY Cergy Paris Université & INSPE)

C'est l'une des questions les plus fréquemment avancées par les enseignants en formation, quels que soient les niveaux d'enseignement et les degrés de compétence scripturale des élèves (David, Doquet & Rinck, éd., 2018). De fait, ce relatif désarroi porte sur la finalité de cet apprentissage, mais aussi sur les consignes à proposer, les supports à utiliser, et surtout sur le travail de relecture des brouillons, du repérage des dysfonctionnements, des indications de réécriture ou plus simplement de la correction des écrits, sans se limiter à la seule normalisation orthographique (Masseron, 1981). C'est en effet sur les pratiques de " correction " comme posture enseignante, mais aussi du travail des élèves sur leurs propres écrits que porte la demande. Cette demande est également motivée par les injonctions régulièrement formulées dans les programmes ministériels, comprises dans le rapport que l'écriture entretient avec la lecture et/ou l'étude de la langue. Cet apprentissage de la production écrite et textuelle est aujourd'hui étudié dans différents champs de recherches depuis le début des années 1990, et notamment en didactique du français (EVA, 1991 et EVA-REV, 1996). Ces travaux et publications s'accompagnent également du développement d'autres paradigmes de recherches qui avancent des descriptions linguistiques (Doquet, 2011) et des modélisations psycholinguistiques de la production écrite (pour une synthèse Fayol, 1997), tout en tenant compte des contraintes du système de la langue orale *vs* écrite (Jaffré & David, 1993) et du fonctionnement des textes (Fabre-Cols, éd., 2002 ; Cappeau & Roubaud, M.-N., 2018).

Dans cette perspective, et en nous appuyant sur un large corpus d'élèves de début primaire (CP & CE1), nous étudierons les contraintes, difficultés, résistances que rencontrent les élèves – et donc leurs enseignants – lors des séquences d'écriture-réécriture. Il s'agira de montrer en quoi les propriétés de la (ou des) langue(s) agissent sur l'apprentissage de l'écriture, notamment en termes de norme ou d'hypernorme orthographique, mais aussi sur les fonctionnements sémantiques et syntaxiques, et plus largement sur la structuration cohésive des textes. Nous verrons aussi comment la révision des textes conduit les élèves à associer leurs autres compétences langagières, en réception comme en production, à l'oral comme à l'écrit, et à intégrer les connaissances sur la langue dans ses différentes composantes, lexicales, syntaxiques, discursives... Pour ce faire, nous compléterons la présentation par l'analyse de plusieurs dispositifs didactiques qui associent le travail de révision individuel et collectif (ou coopératif) et qui éclairent cet apprentissage de la production écrite tout en engageant des pratiques cohérentes de formation.

Cappeau, P. & Roubaud, M.-N. (2018). *Regards linguistiques sur les textes d'élèves (de 5 à 12 ans)*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.

David, J., Doquet, C. & Rinck, F. (eds) (2018). " *Que faire avec les écrits d'élèves ?* ", *Le français aujourd'hui, 203*. Paris : Armand Colin & AFEF.

Doquet, C. (2011). *L'écriture débutante. Pratiques scripturales à l'école élémentaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, coll. " Paideia ".

Fabre-Cols, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Paris : E.S.F.

Fayol, M. (1997). *Des Idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : Presses universitaires de France.

Jaffré, J.-P. & David, J. (1993). " Genèse de l'écriture et acquisition de l'écrit ". *Études de linguistique appliquée*, n° 91, pp. 112-127.

Masseron, C. (1981). " La correction de rédaction ". *Pratiques*, n° 29, pp. 47-68.

Mots-Clés: linguistique, littérature, didactique, textualité, discours, énonciation, créativité, école primaire, production d'écrits, pratiques d'écriture, réécriture

En quoi les aires marines éducatives permettent-elles de faire des sciences à l'école ?

Georgeta Stoica ^{*†} 1, Philippe Charpentier 1

¹ Laboratoire ICARE/ CUFR Mayotte – Université de la Réunionn – France

Nées en 2012 aux Îles Marquises en Polynésie française, les Aires Marines Educatives (AME) représentent un dispositif qui vise la gestion participative d'une zone marine littorale par des élèves d'écoles primaires de cycle 3 (CM1, CM2).

Ce furent les élèves de l'école primaire de Vaitahu (Île de Tahuata aux Îles Marquises) qui initièrent la première AME, en manifestant leur désir d'être responsables d'une aire marine située à proximité de leur établissement scolaire, après avoir échangé avec des scientifiques de la campagne océanographique *Pakaihi i te moana*. A noter que trois en plus tard, lors de la *Conférence de Paris* de 2015 sur les changements climatiques (COP 21), un partenariat a été signé entre Ségolène Royal, qui était alors Ministre en charge de l'environnement et Edouard Fritch, le Président du gouvernement de la Polynésie française qui a permis un développement national des AME avec huit écoles pilotes en 2016 en France métropolitaine et en Outre-mer. Actuellement, à distance de cinq ans, on compte plus de 200 projets d'AME dont la moitié ont été déjà labélisés.

Dans ce dispositif, les acteurs principaux sont des enfants qui participent activement à des projets pédagogiques mis en place localement par les enseignants en lien avec les programmes nationaux dans le but de les éduquer à l'environnement marin (Sauvé 2008) et de les rendre responsables de leurs futures actions de préservation de la nature. Un élément essentiel de cette démarche est la rencontre entre ces enfants, leur enseignant et des professionnels de la mer, des scientifiques spécialistes des questions liées à la préservation du littoral et les élus où sont implantées les AME ; l'objectif de cette rencontre étant d'assurer la transmission de savoirs, de connaissances, de savoir-faire et de savoir-être aux enseignants qui participent à ces projets et aux prochaines générations que sont les élèves et que l'on peut qualifier dans ce projet d'*éco-citoyens* (Martinez et Poydenot, 2009) *en herbe*.

Dans le contexte d'un transfert et d'une diffusion rapide de ce dispositif original d'Aires Marines Educatives en France métropolitaine et en Outre-mer, à partir notamment des premières études exploratoires de terrain réalisées grâce au financement de la Fondation de France en 2020 à Mayotte et à l'île de La Réunion, cette communication présente les premiers résultats de recherche qui portent sur l'implication active des élèves dans la gestion d'une aire marine éducative et leurs représentations du milieu marin (Chabanet et al., 2018) avec un focus sur l'AME de Saint-Leu située sur l'île de La Réunion. La méthodologie de recherche a consisté à réaliser et à analyser d'une part des entretiens semi-directifs auprès des élèves impliqués dans ce nouveau dispositif à l'île de la Réunion et d'autre part de rendre compte de ce dispositif à partir d'une observation participante des auteurs de cette communication et d'une analyse des médias qui rendaient

*Intervenant

†Auteur correspondant: stoica.georgeta@gmail.com

compte de cette expérience.

Avec cette communication, nous essayerons de répondre aux questions suivantes, sachant que les séances de Sciences ne sont pas les plus pratiquées par les enseignants du primaire (Baillat et Philippot, 2018), du fait de leur faible maîtrise de la matrice disciplinaire des disciplines scientifiques (Develay, 1995) : En quoi le dispositif Aires Marines Educatives permet-il de faire des Sciences à l'école ? S'agit-il d'un dispositif d'enseignement des Sciences complémentaire, *d'accompagnement* ou substitutif pour les enseignants en poste ?

Références bibliographiques :

Baillat, G., et Philippot, T. (2018). Le professeur des écoles et la polyvalence. *Administration et Education*. N°158/2.

Chabanet P., Stoica G., Carrière S. M., Sabinot C., Bedrossian C., Ferraris J. (2018). Impact of the use of a teaching toolbox in an awareness campaign on children's representations of coral reefs. *Frontiers in Marine Science*, 5, art. 340.

Develay, M. (1995). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris. Editions ESF.

Martinez, ML et Poydenot, F. (2009). Finalités, valeurs et identités, pour fonder une éducation écocitoyenne. In dossier n°8 "Ethique et éducation à l'environnement, Education Relative à l'Environnement. Regards, Recherches, Réflexions. UQUAM. Canada.

Sauvé, L. (2008). L'éducation relative à l'environnement et la globalisation : Enjeux curriculaires et pédagogiques, in Education Relative à l'Environnement ; Regards, Recherches et Réflexions ; op. cit. pp. 13- 29 ; et Girault, Y et Sauvé, L. L'éducation à l'environnement ou au développement durable. Paris. ASTER/INRP.

Mots-Clés: aires marines éducatives, sciences, environnement, sciences participatives

Liste des participants

- Blond-Rzewuski Olivier
- Chalak Hanaa
- Douaire Jacques
- Francois Dora
- Grau Sylvie
- Huchet Catherine

Liste des auteurs

- Aeby, Sandrine, 18
AIT BEN ASSILA, Rachid, 5
AIT DAOUD, Lahcen, 5
Amorim, Kall Anne, 59
Archimbaud, Emma, 42
ARNANTONAKI, Danai, 120
- Ballester, Manon, 85
Balslev, Kristine, 82
benit, stephane, 94
BERROUILLER, Cécile, 55
Berterreix, Cécile, 35
Berthiaume, Rachel, 44
Besse, Anne-Sophie, 44
Blanc, Anne-Claire, 18
blanchouin, aline, 90
Boilevin, Jean-Marie, 120
BOYER, Jean François, 105
Breithaupt, Sandrine, 16, 101
BRISSAUD, Julia, 87
Brühlhart, Elodie, 65
BUDEX, christian, 125
Bugmann, Julien, 144
Bulea Bronckart, Ecaterina, 140
Bulf, Caroline, 31
Béziat, Jacques, 144
- Calil, Eduardo, 59, 61
Camussi-Ni, Marie-Armelle, 133
Catherine, Boré, 59
Chagas Paraboa, Clara, 122
Chaliès, Sébastien, 35
Charpentier, Philippe, 161
Chevalier, Morgane, 144
Colognesi, Stephane, 18
Cordeiro, Glaís, 18
Court, Laurence, 65
Couturier, Léa, 16
Crémoux, Julien, 122
- Dabestani, Marie-Noëlle, 73
Daigle, Daniel, 44
DAVID, Jacques, 155
DAVIN-CHNANE, FATIMA, 40, 53
Deacon, Hélène, 44
Delbart, Laëtitia, 96
Demont, Elisabeth, 44
DERET, LYDIA, 153
Derobertmeasure, Antoine, 96
Devreux, Tiffany, 96
Doignon-Calmus, Nadège, 44
- DOQUET, Claire, 155
Ducro, Céline, 96
Dupont, Pascal, 18
DUPUY, Catherine, 18
Duroisin, Natacha, 99
- EYSSERIC, PIERRE, 55
- FARHAT, BENJAMIN, 142
Fejzo, Anila, 44
Felipeto, Cristina, 59
Fenoglio, Prisca, 57
Filippi, Pierre-Alain, 55
Fluckiger, Cedric, 144
Fontaa, Claire, 44
Foucher, Anne-Laure, 112
Fraulein, Vidigal de Paula, 44
- Gagnon, Roxane, 18
GARCHEY, Aurélie, 92
GENELOT, Sophie, 92, 105
Genre, Stephanie, 40
gentès, deborah, 6
Gonnerman, Laura, 44
GRAPIN, Nadine, 90
Grugier, Olivier, 144
Guerrouache, Céline, 3
Guzzo, Célia, 82
Gélin, Oriane, 73
- HACHE, Caroline, 40, 53
Hardouin, Magali, 14
Hartmann, Frédéric, 37
Haspekian, Mariam, 144
Hernandez, Santiago, 16
Hipfner-Boucher, Kathleen, 44
HOROKS, Julie, 33
- Jarlegan, Annette, 44
JAVOUREY-DREVET, Ludivine, 112
Joigneaux, Christophe, 73
Joinel Alvarez, Vanessa, 65
- Kilic, Aksel, 73
- Laflotte, Lara, 16

Le Hénaff, Carole, 135
 LEFER-SAUVAGE, Gaëlle, 127
 Leroy, Ghislain, 73
 Lussi Borer, Valérie, 82

 Maldonado, Marcos, 82
 Martin, Boris, 65
 Masselin, Blandine, 37
 Masseur, Nathalie, 112
 MATHE, Anne-Cécile, 33
 Mercier, Cendrine, 127
 Merhan, Matthieu, 140
 Moreira Roganti Leite, Carolina, 44
 Mounier, Eric, 90
 Muratet, Mathieu, 144
 Myhill, Debra, 61
 Méry, Stéphane, 10

 Naef, Lora, 82
 Nechache, Assia, 103
 Nils, Frédéric, 18
 Nogry, Sandra, 144
 NOYES-ROCACHE, Morgane, 29

 Oller, Anne-Claudine, 73
 Ouitre, Florian, 129

 Parriaux, Gabriel, 144
 Pellet, Jean-Philippe, 144
 PENINQUE, Sophie, 53
 Petitjean, Anne-Marie, 155
 Pidoux, Marc, 65
 Pirone, Filippo, 142
 Potapushkina Delfosse, Marie, 135
 Prevel, Sandrine, 129

 raach, ismahane, 8
 Ravanis, Konstantinos, 120
 Reffay, Christophe, 144
 Reydy, Carine, 31
 Richard-Bossez, Ariane, 73
 Rinaldi, Anne-Marie, 63
 Rodrigues Blanchard, Christine, 112
 Rollinde, Emmanuel, 103

 Sacré, Margault, 112
 Saidane, Rihab, 44
 Sales-Hitier, Dorothée, 18
 Schmitt-Richard, Sophie, 107
 Seha, Mélanie, 99
 Stanké, Brigitte, 44
 STOICA, GEORGETA, 161
 Stordeur, Marie-France, 18
 Stoudmann, Sandy, 140

 Séjourné, Arnaud, 144

 tabarant, charlotte, 37
 Tabourdeau, Gilles, 131
 tissot, pascaline, 12

 Vandavelde, Isabelle, 144
 Voise, Anne-Marie, 135
 Voulgre, Emmanuelle, 144

 Whissell-Turner, Kathleen, 44
 Whyte, Shona, 112
 Wigham, Ciara, 112
 Wozniak, Floriane, 63

 Xi Chen, Becky, 44

 Younès, Nathalie, 112
 Yvain-Prébiski, sonia, 63

Processus et dispositifs