

**L'école
primaire
au 21^e
siècle**

du 12 au 14 octobre 2021

sites de :

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



L'école primaire au 21^e siècle

Institutions en contextes

Recueil des résumés de l'axe 3

Table des matières

Quelle place de l'école primaire pour quel modèle éducatif français au XXIème siècle ? Regard sur la philosophie politique de l'école de Philippe Raynaud, Camille Roelens	4
Le développement professionnel des professeurs des écoles : quels éléments repérables à partir des discours ?, Pierre Cieutat	6
Les pratiques professionnelles des enseignants entre les prescriptions ministérielles et la réalité classe : le cas des enseignants de français au cycle primaire en Tunisie, Sami Khecharem [et al.]	8
Les mutations de l'école primaire au XXIe siècle en Suisse sous le prisme des recherches historico-didactiques., Anne Monnier [et al.]	11
Les sciences à l'école primaire durant le confinement. Questionnaire auprès des professeurs des écoles stagiaires, Rita Khanfour-Armalé [et al.]	17
La direction d'école: entre animation pédagogique et exercice de l'autorité, Julie Jarillo	19
Devenir élève : le(s) sens construit(s) par l'enfant lorsqu'il commence l'école., Catherine Amendola	20
1989-2019 : France-Roumanie : Analyse historique et comparatiste des institutions de formation initiale des enseignants du primaire, Rodica Manolache	22
Quels développements des pratiques professionnelles des professeur.e.s des écoles au XXIe s ? : entre ressources et contraintes en contextes., Christelle Dormoy-Rajramanan [et al.]	24
Jugement et punition à l'école, Livia Nascimento [et al.]	35
Approche d'une épistémologie scolaire dansée, Caroline Ehrlacher Siffert [et al.]	41
Enseignants face aux marchés scolaires ségrégués en Turquie : expériences professionnelles entre dévalorisation et incertitudes, Metin Cevizci	43

Enseigner la géographie au cycle 3 à l'aide de sites Internet : des contenus construits par des pairs / experts qui questionnent la transposition didactique., Benoit Bunnik	45
L'évolution historique des mutations des prescriptions comme moyen d'interroger l'identité professionnelle des formateurs d'enseignants en réseau d'éducation prioritaire., Nicolas Tagnard [et al.]	47
Travail enseignant et évolutions de l'école primaire : entre besoins d'innovation et de stabilité, Thierry Bouchetal [et al.]	49
Apprentissages fondamentaux à l'école enfantine ? Représentations des enseignant.e.s dans le canton de Vaud., Sandrine Angéloz Huguenot [et al.]	59
Ecole primaire, liens aux parents et aux élèves : comment accompagner les enseignants dans leur fonction contenante ?, Christelle Claquin	61
Le système d'activité des directeurs des écoles : des tensions constitutives de la fonction révélatrices de problèmes professionnels, Florian Ouitre [et al.]	63
Professionnels scolaires, professionnels de la relation aux parents?, Virginie Dufournet Coestier [et al.]	66
L'Ecole primaire et les établissements privés : état des lieux, Julien Cahon [et al.]	72
Poids du contexte historique, de l'institution et de la formation sur les représentations des enseignant.e.s de l'école primaire du 21ème siècle, au travers du prisme de l'enseignement du français et de la norme., Valérie Lecomte	73
Des contextes institutionnels à la " marge " de l'école primaire : regards sur une pédagogie de l'accompagnement, Corinne Rougerie [et al.]	75
De quoi les écoles alternatives sont-elles le nom ? une approche par les territoires périphériques., Aurélie Delage [et al.]	80
Au cœur de l'éducation en milieu rural : le coordonnateur du réseau d'éducation prioritaire, Muriel Marnet	82
La cour de récréation du philanthrope. La philanthropie éducative dans un territoire rural, Muriel Marnet [et al.]	84
Liste des participants	85
Liste des auteurs	86

Quelle place de l'école primaire pour quel modèle éducatif français au XXIème siècle ? Regard sur la philosophie politique de l'école de Philippe Raynaud

Camille Roelens *† 1,2

¹ Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille (CIREL) - EA 4354 (CIREL) – Université de Lille : EA4354 – Université de Lille Campus Pont de Bois 59650 Villeneuve-d'Ascq, France

² Education, Cultures et Politiques – Université Jean Monnet [Saint-Etienne], Université Lumière - Lyon 2 – 86 rue Pasteur 69007 Lyon, France

L'objet de cet article est de proposer – du point de vue de la philosophie politique de l'éducation - un regard sur les contributions au débat public du philosophe Philippe Raynaud(1) s'agissant de la confrontation de l'institution scolaire française à la modernité démocratique et en particulier des évolutions de l'école dans les cinquante dernières années.

La pensée de l'école de Raynaud semble indissociable de son analyse des principales caractéristiques d'un modèle éducatif français, soit un ensemble de caractères cohérents et durables : " Le surinvestissement de l'institution scolaire dans la tradition française vient du fait que l'on attendait d'elle une contribution majeure à l'égalité formelle des citoyens et à l'unification de la culture nationale. Elle est ainsi directement liée et à la centralisation du système éducatif et au primat de l'instruction sur la pédagogie. En outre, l'institution scolaire devait aussi réaliser un compromis entre la tradition et la modernité dont l'enseignement secondaire français représente sans doute l'exemple classique. Ce dernier était par ailleurs organiquement lié au système des concours en même temps qu'il influençait en profondeur les traditions pédagogiques des autres "ordres" " (dans Raynaud et Thibaud, 1990, p. 72-73).

La remise en cause de ce modèle dans la modernité démocratique après 1945 (et plus encore dans les cinquante dernières années) constitue pour lui une lame de fond porteuse de mutations de l'esprit même de l'institution scolaire qui irait bien au-delà de ce que tel ou tel texte ministériel, rapport ou état du débat public sur l'école à un instant T pourrait produire comme effet. La force de cette dynamique réformatrice aurait été d'avoir eu une certaine continuité par-delà les clivages et alternances politiques.

Les trois axes directeurs de ces transformations auraient été : " le projet de rationalisation et de modernisation de l'école, qui vise à conférer une unité organique aux différents ordres d'enseignement et à adapter le système éducatif aux transformations sociales prévues ou recherchées ; la préoccupation égalitaire, que celle-ci vise à assurer l'égalité des chances, à réduire les "inégalités socioculturelles" ou à relativiser la valeur de la culture légitime ; l'individualisme pédagogique, c'est-à-dire la réduction de tout ce qui peut contredire le développement "spontané"

*Intervenant

†Auteur correspondant: roelens.camillejean@orange.fr

de la personnalité et la recherche d'une prise en compte méthodique des "besoins" des individus tels que ceux-ci les définissent " (p. 87). Dans " L'école de la démocratie " (1991), Raynaud tire une forme de bilan de faillite de ces ambitions en concluant ainsi : " pour que l'école continue à remplir (ses) tâches, il faut faire de la politique démocratique le moyen de l'auto-limitation des passions de l'homme démocratique ", ladite hybris passionnelle étant selon lui la source ultime de la dynamique réformatrice critiquée. Le constat est réaffirmé avec davantage encore de vigueur dans " La décomposition de l'école républicaine " (1999), Raynaud écrivant que le " conflit entre la logique de l'institution scolaire et les tendances démocratiques prend (...) en France une forme particulière, qui rend nécessaire une transformation profonde de la conception dominante de l'égalité, mais ne doit pas conduire à un simple alignement sur les autres démocraties " (p. 644).

Nous souhaitons ici faire valoir qu'il est possible - à condition de reconsidérer à la fois la place de l'école primaire dans le modèle éducatif français, la prégnance à conserver ou non de la conception républicaine sur le système éducatif et la manière dont l'école peut se saisir du défi de l'individualisation de masse dans une démocratie contemporaine - de faire fond sur une discussion de la philosophie politique de l'école de Raynaud pour penser une institution scolaire plus inclusive au XXIème siècle. Nous nous baserons pour cela sur une précédente étude critique que nous avons consacrée aux propositions de cet auteur dans ce domaine (Roelens, à paraître en 2021).

(1) Actuel vice-président du conseil supérieur des programmes auprès du ministre français de l'Éducation nationale.

Références

Prost, A., Raynaud, P., & Rauzy, J.-B. (2005). L'école républicaine vue d'aujourd'hui. Dans F. Jacquet-Francillon, & D. Kambouchner, *La crise de la culture scolaire. Origines, interprétations, perspectives* (pp. 433-456). Paris: Presses Universitaires de France.

Raynaud, P. (1983c). Destin de l'idéologie républicaine. *Esprit, numéro de décembre*, 27-39.

Raynaud, P. (1991). L'école de la démocratie. *Le Débat, vol. 64, no. 2*, 35-38.

Raynaud, P. (1999). La décomposition de l'école républicaine. *Commentaire, vol. numéro 87, no. 3*, 637-644.

Raynaud, P., & Thibaud, P. (1990). *La fin de l'école républicaine*. Paris : Calmann-Lévy.

Roelens, C. (à paraître en 2021). Philippe Raynaud, la philosophie politique de l'école et la formation des enseignants. Un regard à l'aune de l'individualisme démocratique. *Recherches en éducation*, no 45.

Mots-Clés: école, république, démocratie, philosophie politique, philosophie de l'éducation

Le développement professionnel des professeurs des écoles : quels éléments repérables à partir des discours ?

Pierre Cieutat * ¹

¹ Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation (LIRDEF) – Université Paul-Valéry - Montpellier 3, Université de Montpellier : EA3749 – IUFM Académie de Montpellier - 2, Place Marcel Godechot - BP 4152 - 34092 MONTPELLIER CEDEX 5, France

En s'intéressant aux discours de professeurs des écoles en poste depuis plus de 10 ans, cette contribution apporte des éléments pour comprendre le développement professionnel tel que ces enseignants le vivent en lien avec une identité professionnelle en construction permanente. Ces éléments pourraient permettre d'interroger " les mutations professionnelles qui touchent (...) le métier d'enseignant ".

Cette contribution s'intéresse au développement professionnel des professeurs des écoles de l'Éducation Nationale. Cette notion est utilisée dans de nombreux champs professionnels de " la formation tout au long de la vie " mais est-elle transposable aux enseignants avec des évolutions de carrières relativement normalisées ? Notre recherche aborde ce thème du point de vue des enseignants autour de cette question : " **Pour des professeurs des écoles de l'éducation nationale, avec une certaine expertise du métier et un emploi à vie, quels sont les éléments qui participent de leur développement professionnel ?** "

Confronté aux multiples approches théoriques du développement professionnel (Mukamurera & Uwamariya, 2005), nous avons privilégié une conception pragmatique (Paquay et al., 2010). Par cette approche interactionniste, nous dépassons la simple acquisition de compétences pour prendre en compte les transformations identitaires interagissantes. Nous nous écartons d'une perspective développementale pour comprendre le développement professionnel comme un processus contextualisé (Lefevre et al., 2009, p. 278), à l'initiative de l'enseignant (Perez-Roux, 2016) ou en réponse à des épreuves (Maleyrot, 2013), qui permettent des transformations du sujet.

La méthodologie employée est qualitative et inductive, nous avons effectué une série d'entretiens (n=8) avec des professeurs des écoles ayant plus de 10 ans de carrière. Ces entretiens ont été scénarisés autour du découpage par l'interviewé de sa carrière en périodes afin d'obtenir des verbatims volumineux (entre 1h30 et 2h30) et une réitération des propos sur les raisons de ce qu'est un évènement marquant. Pour chacune de ces périodes, ils ont relaté des évènements marquants du point de vue professionnel et personnel.

Leurs discours ont ensuite été traités selon une analyse de contenu en trois étapes : tout d'abord un relevé des propositions de leur récit parlant de transformations de compétences, de transformations identitaires ou de personnes marquantes ; puis une analyse de ces propositions pour faire émerger des portraits de carrière ; enfin un croisement de ces portraits pour faire apparaître

*Intervenant

des récurrences, des catégories communes nous permettant de répondre à notre question.

Cette contribution sera centrée sur un des éléments de nos résultats. Nous avons construit des phases de carrières sur la base des périodes évoquées par les enseignants. Après le début de carrière, quand les professeurs des écoles ont éprouvé une certaine stabilité dans leur métier, une condition de leur développement professionnel serait la rencontre avec un collègue ou un groupe de collègues qui leur permet de progresser vers leur idéal professionnel. Si cela n'a pas lieu, des enseignants éprouvent des difficultés liées à leur métier, accompagnées d'un détachement.

Bibliographie :

Lefeuvre, G., Garcia, A., & Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 5(11), 277-314. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.627>

Maleyrot, E. (2013). *Les professeurs des écoles maîtres formateurs saisis par les épreuves professionnelles* (Notes du CREN). <http://cren.univ-nantes.fr/wp-content/uploads/2017/07/NotesduCREN16.pdf>

Mukamurera, J., & Uwamariya, A. (2005). Le concept de "développement professionnel" en enseignement: Approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. <https://doi.org/10.7202/0>

Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C., & Wouters, P. (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel? Tensions, dispositifs, perspectives*. De Boeck Supérieur.

Perez-Roux, T. (2016). Parcours des enseignants et rapport au travail: Quelles conditions pour un épanouissement professionnel? In L. Ria (Éd.), *Former les enseignants au XXIème siècle* (Vol. 2, p. 101-112). De Boeck. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01716577>

Mots-Clés: Développement professionnel, identité professionnelle, carrières, épreuves, sentiment de compétence

Les pratiques professionnelles des enseignants entre les prescriptions ministérielles et la réalité classe : le cas des enseignants de français au cycle primaire en Tunisie

Sami Khecharem ^{*† 1}, Mourad Bahloul ^{* ‡}, Noelle Monin ^{* §}

¹ Education, Cognition, Tice et Didactique (ECOTIDI – UR16ES10) – Tunisie

Depuis la réforme de 1958, l'école tunisienne a connu de nombreux changements qui ont affecté son organisation et ont assigné une nouvelle identité professionnelle à l'enseignant. Ces changements demandent aux acteurs et aux institutions de développer de nouvelles formes de collaborations et de partenariats ; celles-ci étant censées favoriser l'atteinte des objectifs du système éducatif. Plusieurs mesures ont été prises dans le but de permettre à l'effectif scolarisé tous sexe et milieu confondu de progresser à travers les différents cycles d'étude. Elles manifestent aussi, une volonté politique faisant de l'école un levier du changement économique et social pour s'adapter avec les exigences de la mondialisation. De ce fait, l'école tunisienne devrait impérativement préparer l'apprenant à la poursuite de ses études jusqu'à 16 ans. Pour cela, une nouvelle identité professionnelle a été assignée à l'enseignant tunisien celle du médiateur, de l'animateur et du praticien réflexif Tochon, (1993) ce qui devrait normalement infléchir ses pratiques pédagogiques depuis l'adoption de l'approche par compétence en 2000/2001. En effet, selon les principes de cette approche l'apprenant devrait acquérir des compétences durables lui permettant d'agir dans des situations complexes. Aussi, les nouvelles prescriptions introduites dans les articles 5, 7, 9 et 10 de la loi d'orientation 2002, encouragent le corps enseignant à adopter des méthodes pédagogiques actives, à utiliser des technologies de l'information et de communication et à travailler en équipe en vue d'améliorer la qualité du système éducatif. Dans ce même ordre d'idées, le changement depuis 1991, du statut de l'enseignement du français d'une langue seconde en une langue étrangère privilégiée (FLE) et l'adoption de l'approche par compétences nécessiteraient des pratiques enseignantes innovantes relatives à la gestion des apprentissages et de la classe. L'objectif phare serait de doter des élèves issus de milieux socioéconomiques hétérogènes de compétences disciplinaires et sociales qui assurent leur pérennité au maximum dans le cursus scolaire. Toutefois, le constat fait par le ministère tunisien de l'éducation et l'inspection montre que ces prescriptions obtiennent un moindre écho chez les enseignants. Des auteurs comme Perrenoud (2001), ont expliqué ce phénomène en démontrant que la part des actions pédagogiques des enseignants se fonderaient non pas d'abord sur les savoirs théoriques mais sur l'habitus, cet ensemble structuré de schèmes, de perception, d'évaluation, de décision et d'actions. Elles dépassent le face à face pédagogique Alet (2003), ce qui fait que la transformation de ces pratiques ne se fait pas d'une manière mécanique car l'enseignant n'est pas un ensemble de compétences,

*Intervenant

†Auteur correspondant: samikcharem@yahoo.fr

‡Auteur correspondant: dr_mourad_bahloul@yahoo.fr

§Auteur correspondant: noelle.monin@laposte.net

ni un simple applicateur de principes théoriques ou de règles méthodologiques mais, il est une personne en relation et en devenir. Donc, il ne suffit pas de décréter des innovations pour que tout aille vers le meilleur car en référence aux auteurs ci mentionnés, les pratiques d'enseignement sont médiatisées par les représentations de l'enseignant de son identité professionnelle, de l'apprenant de la discipline enseignée et du système éducatif dans sa totalité .

Ainsi, cette contribution cherche à :

1- Examiner les enjeux des réformes qu'a connues le système éducatif tunisien depuis la loi de 1991 qui a décrété la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans. Nous mettrons en évidence leurs répercussions pédagogiques en particulier sur l'enseignement du français langue étrangère (FLE) au cycle primaire à travers les questions suivantes :

Dans quelle mesure l'identité professionnelle des enseignants de cette discipline s'en trouve affectée? Autrement dit, quel est le profil d'enseignant défini par ces réformes ? Nous mettons l'accent sur les innovations qui ont visé le bouleversement du fonctionnement de l'établissement scolaire pour le rendre inclusif prônant la scolarisation en milieu ordinaire de tous les enfants Bézin, et al. (2007) et ce, en assignant à l'enseignant une nouvelle identité professionnelle et en dégagerons la portée pour le législateur.

Pourquoi les enseignants tunisiens du FLE trouvent –ils du mal à endosser cette identité imposée ? Quelle est la part de leurs parcours scolaires et professionnels aussi bien que les conditions d'exercice du métier dans l'explication de cette résistance aux changements ?

Pour répondre à ces questions nous avons analysé la réception de ces nouvelles orientations chez les enseignants à travers 55 rapports d'inspection d'une circonscription effectués au cours de l'année scolaire 2017/2018. Des entretiens menés avec 12 enseignants choisis aléatoirement parmi les 55 enseignants inspectés et une observation participante de leurs pratiques d'enseignement en classe réelle ont permis de faire émerger des situations d'enseignement, des trajectoires de maîtres, et des conditions de travail susceptibles d'apporter un autre regard sur la réception des prescriptions.

Bibliographie

Alet M. (2003) Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. In: *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°10, 2003. De l'efficacité des pratiques enseignantes? pp. 31-43

Bézin, C. Brisset, D & Delmezière, C. (2007). Vers une scolarisation réussie des enfants en situation de handicap ; bénéfices et limites. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol 39, p101-116.

Perrenoud, Ph. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et Formation*, n° 36, pp. -131-162

Tochon, F. (1993). *L'enseignant expert*. Paris: Nathan. Collection les repères pédagogiques.

La loi d'orientation n°80, juillet 2002 relative au système éducatif tunisien.

-

Mots-Clés: Identité professionnelle, pratique d'enseignement, français langue étrangère (FLE), innovation, parcours professionnel

Les mutations de l'école primaire au XXI^e siècle en Suisse sous le prisme des recherches historico-didactiques.

Anne Monnier * ¹, Anouk Darne * ^{† 2}, Giorgia Masoni * ^{‡ 3}, Sylviane Tinembart *

⁴, Carole Siné * ^{§ 3}

¹ Université de Genève (IUFE) – 40 bd du Pont-d'Arve, 1205 Genève, Suisse

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

³ Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud – Suisse

⁴ Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud) – Suisse

Ce symposium se donne pour objectif de proposer un regard sur les périodisations et sédimentations de certains phénomènes liés à l'évolution des systèmes éducatifs et de l'école en se basant sur l'histoire de l'instruction publique en Suisse entre le début du XIX^e siècle et aujourd'hui. Trois thématiques seront abordées en particulier :

- les grandes mutations de la mise en place des systèmes d'instruction publique cantonaux (comparaison entre le canton de Vaud, francophone et protestant et le canton du Tessin, italophone et catholique),
- la transformation des savoirs scolaires, notamment en *Français* langue première, par rapport à la promotion des élèves et à l'orientation de ceux-ci au secondaire,
- l'évolution des formes de socialisation genrée dans le cadre scolaire.

Ce symposium est motivé par le constat suivant. L'école primaire en Suisse est soumise actuellement à un certain nombre de réformes qui touchent aussi bien les structures que les méthodes pédagogiques, les savoirs et les pratiques. Par ailleurs, de récentes prescriptions introduisent désormais de nouveaux objectifs de formation transversaux (compétences sociales, égalité de genre, inclusion, etc.) et de nouveaux objets de savoir, non sans répercussions sur les pratiques des enseignant·e·s, mais aussi sur la formation initiale de celles·eux-ci.

Adopter une perspective historique pour comprendre les enjeux actuels de l'école primaire dans le système éducatif suisse apparaît comme essentiel. Partant des résultats de plusieurs recherches

*Intervenant

[†] Auteur correspondant: Anouk.Darne@unige.ch

[‡] Auteur correspondant: giorgia.masoni@hepl.ch

[§] Auteur correspondant: carole.sine@hepl.ch

récentes qui portent sur le contexte helvétique (Durand, Hoffstetter & Pasquier, 2015 ; Criblez, Hofstetter, Manz, Schneuwly & Giudici, sous presse), mais aussi français (Meskel-Cresta, Nordmann, Bongrand, Boré, Colinet & Élalouf, 2014 ; Bishop, 2019), nous posons l'hypothèse qu'au sein des systèmes scolaires en constante évolution, les structures, les méthodes et les savoirs nouveaux se constituent à partir des structures, méthodes et savoirs préexistants qui perdurent dans les systèmes scolaires sous forme de couches sédimentées.

Les trois contributions ci-dessous historicisent ainsi à l'aide d'études de cas les enjeux de l'école primaire en Suisse, des années 1800 à aujourd'hui, en proposant chacune un angle spécifique et complémentaire. L'adoption ponctuelle d'une focale transnationale permettra dans chacune des contributions de mettre en évidence les points communs et les différences entre divers contextes éducatifs, culturels, politiques et économiques, en lien avec les enjeux actuels qui traversent l'école du XXI^e siècle.

Bibliographie

Bishop, M.-F. (2019). Étudier la discipline dans une approche comparatiste, didactique et historique. In S. Aeby Daghé et al., *Didactique du français et construction d'une discipline scientifique. Dialogues avec Bernard Schneuwly* (p. 231-242). Villeneuve d'Ascq : Presse universitaire du Septentrion.

Criblez, L., Hofstetter, R., Manz, K., Schneuwly, B. & Giudici, A. (éd.) (sous presse). *Die schulische Wissensordnung im Wandel. Schulfächer, Lehrpläne, Lehrmittel*. Zürich : Chronos.

Durand, G., Hoffstetter, R. & Pasquier, G. (dir.) (2015). *Les bâtisseurs de l'école romande*. Genève : Georg.

Meskel-Cresta, M., Nordmann, J.-F., Bongrand, P., Boré, C., Colinet, S., Élalouf, M.-L. (dir.) (2014). *École et mutation. Reconfigurations, résistances, émergences*. Bruxelles : De Boeck.

Rôle et importance des savoirs en français dans la promotion des élèves du primaire en Suisse romande (1910-1980)

Anouk Darne-Xu (Université de Genève)

Aujourd'hui en Suisse romande, le Français joue un rôle important au primaire dans la promotion de l'élève d'un degré à l'autre et dans l'orientation au secondaire. Partant du postulat selon lequel la place et le statut des disciplines scolaires au sein de l'école primaire évoluent en fonction des finalités assignées à celle-ci, cette contribution vise à historiciser le rôle du *Français* dans la promotion des élèves au sein de l'enseignement primaire et pour l'entrée au secondaire en Suisse romande. Nos questions de recherche sont les suivantes. En fonction des périodes et des cantons :

- Sur quelle base se fait la promotion des élèves d'un degré à l'autre ?
- Quel est le rôle du *Français* dans ce processus ? Sur quels contenus et quelles compétences les élèves sont-ils évalués en *Français* ?
 - Enfin, quels sont les acteurs responsables de la promotion des élèves au primaire et de l'orientation de ceux-ci au secondaire ?

Pour répondre à ces questions, nous nous basons sur un vaste corpus archivistique constitué de documents produits, d'une part par les autorités scolaires (lois et règlements sur l'instruction publique, plans d'études et programmes, etc.), d'autre part par les enseignants et les pédagogues (revues professionnelles) dans deux cantons contrastés : Genève et Fribourg. Ce corpus fait l'objet d'une analyse de type historico-didactique (Bishop, 2017) à la fois externe – qui a trait à la place et au rôle de la discipline *Français* dans le système scolaire primaire – et interne – qui s'intéresse à la nature et au poids des savoirs et exercices évalués en *Français* pour la promotion et l'orientation des élèves. Ces résultats sont ensuite mis en regard de façon ponctuelle avec d'autres contextes francophones (Cantat, 2009), en vue de pointer les spécificités de l'école primaire suisse et les points communs entre ces différents contextes.

Notre étude couvre la période allant du début du XXe siècle jusqu'aux années 1980, marquée par des transformations importantes tant du point de vue de la discipline *Français* (crise du français, rénovation de la discipline) que du système scolaire (démocratisation, passage d'un processus de sélection à un processus d'orientation).

L'analyse de ces différentes sources montre le poids du *Français* dans la promotion d'un degré à l'autre, mais aussi pour l'accès aux différentes filières du secondaire. Paradoxalement, alors que la discipline *Français* se stabilise dès la fin du XIXe siècle sous forme d'un triptyque dans lequel la lecture joue un rôle majeur (Schneuwly, 2015), cette composante est très peu présente dans les critères de promotion des élèves (au moins jusque dans les années 1940) qui restent orientés par le " bien écrire ", comme le montre la place importante réservée à l'orthographe et à la composition.

Par ailleurs, ces analyses mettent en lumière le rôle essentiel des enseignants en ce qui concerne l'évaluation des élèves, et ce dès l'édification des systèmes scolaires au milieu du XIXe siècle (Hofstetter, 2012). En effet, avec le passage d'une école aux mains de l'Église à une école laïque et publique, les enseignants sont désormais des fonctionnaires en charge, non seulement de l'enseignement des différentes disciplines scolaires, mais aussi de l'élaboration et de la correction des travaux, en vue de l'élaboration des moyennes décisives pour le passage d'un degré à l'autre.

Cette recherche, en mettant les enjeux actuels de l'école primaire concernant la promotion et l'orientation des élèves dans une perspective diachronique, montre le poids de la sédimentation des pratiques en matière d'évaluation.

Bibliographie

Bishop, M.-F. (2017). Une question de méthode : l'approche historico-didactique en français. In A. Dias-Chiaruttini et C. Cohen-Azria (dir.). *Théories didactiques de la lecture et de l'écriture* (p. 225-240). Villeneuve d'Ascq : Septentrion.

Cantat, A. (2009). Historique de l'évaluation des apprentissages : de l'enseignement des Jésuites à l'approche par compétences. Mémoire pour l'obtention du grade de maître ès art. Université de Laval.

Hofstetter, R. (2012). La Suisse et l'enseignement aux XIXe-XXe siècles. Le prototype d'une " fédération d'États enseignants " ? *Histoire de l'éducation*, 134 : 59-80.

Schneuwly, B. (2015). Le livre de lecture : un hypergenre ? 120 ans de livres de lecture en Suisse romande. *Recherches et applications*, 58, 27-36.

L'évolution des missions des écoles vaudoise et tessinoise au prisme de la démocratie (1800-2021)

Giorgia Masoni (Haute école pédagogique Vaud) et Sylviane Tinembart (Haute école pédagogique Vaud)

Le processus qui accompagne la modernisation de l'État suisse dès la fin de l'Helvétique (1798-1802) a un impact sur la création d'une fédération d'" États enseignants " (Hofstetter, 2012) et sur le rôle que les cantons jouent dans la mise en place de systèmes d'Instruction publique et de la forme scolaire moderne. Les autorités fédérales de l'époque ont foi en l'éducabilité des citoyens et souhaitent massifier l'enseignement tout en préservant les particularités et l'autonomie des cantons afin de poursuivre leurs idéaux politiques de modernisation de l'État. Dans ce contexte, la formation de l'individu revêt une importance prioritaire. Cependant quel homme veut-on former ?

Cette contribution vise à mettre en évidence l'évolution des objectifs de formation, au sein de l'école primaire, en lien avec la socialisation des élèves du XIXe siècle à nos jours et cela, dans le canton de Vaud et du Tessin, deux espaces linguistiques, culturels, économiques et confessionnels différents.

L'étude, l'analyse et la comparaison des sources prescriptives (lois et règlements scolaires, plans d'études et programmes, directives et manuels scolaires) permettront de mettre en évidence d'une part, l'évolution des objectifs de formation des élèves de l'école primaire et d'autre part, celle des normes véhiculées à divers moments et qui ont favorisé la diffusion des représentations en lien avec les identités cantonale, nationale et sociale envisagées dans la formation des futur·e·s citoyen·ne·s.

Nous faisons l'hypothèse que bien que très différents, les cantons de Vaud et du Tessin présentent une périodisation ainsi que des moyens similaires pour déployer leurs objectifs au niveau de l'école obligatoire. A l'instar de ce qu'affirme Thiesse (2006, p.193), nous assistons pour le cas des systèmes scolaires suisses et de leurs objectifs à une " détermination d'un modèle commun de production des différences " modelant ainsi la forme scolaire moderne (Hofstetter & Schneuwly, 2019) et actuelle.

Nous mettrons notamment l'accent sur la circulation des personnes, des objets et des idées ainsi que sur l'importance jouée par les vecteurs de celle-ci (Caruso, Koinzer, Mayer & Priem, 2014 ; Fontaine, 2015). Cette contribution tente ainsi de mettre en lumière les formes de métissages et de resémentisations des divers objectifs de socialisation destinés aux élèves vaudois et tessinois au fil du temps.

Bibliographie

Caruso, M., Koinzer, T., Mayer, C. & Priem, K. (2014) (Eds.). *Zirkulation Und Transformation: Pädagogische Grenzüberschreitungen in Historischer Perspektive*. Köln : Bohlau Verlag.

Fontaine, A. (2015). *Aux heures suisses de l'école républicaine. Un siècle de transferts culturels et de déclinaisons pédagogiques dans l'espace franco-romand*. Paris : Dempolis.

Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2019). Les manuels comme emblèmes des reconfigurations disciplinaires de la forme école au 19ème siècle ? Essai historiographique, dans Wagnon, S. (Eds). *Le manuel scolaire, objet d'étude et de recherche : enjeux et perspectives*. Bern : Peter Lang, pp. 19-54.

Hofstetter, R. (2012). La Suisse et l'enseignement aux XIXe-XXe siècles. Le prototype d'une " fédération d'États enseignants " ? *Histoire de l'éducation*, 134, 59-80.

Thiesse, A.-M. (2006). Les identités nationales, un paradigme transnational. In Dieckhoff, A., Jaffrelot, C. (éd.) *Repenser le nationalisme, théories et pratiques*. Paris : Presses de sciences Po, 193-226.

Regard historique et actuel sur la différenciation genrée dans la formation des futur·e·s enseignant·e·s vaudois·e·s.

Carole Siné (Haute école pédagogique Vaud), Giorgia Masoni (Haute école pédagogique Vaud) et Sylviane Tinembart (Haute école pédagogique Vaud)

A l'heure actuelle, dans de nombreux pays, à l'instar d'autres secteurs professionnels, des disparités de carrières entre les hommes et les femmes existent dans le monde de l'enseignement (Siniscalco, 2002).

En Suisse, cette différenciation sexuée des parcours professionnels semble surtout affecter négativement les femmes enseignantes, en particulier celles du primaire : la forte féminisation du personnel enseignant dans les degrés primaires (OFS, 2019) paraît induire un manque de reconnaissance salariale ; le temps partiel deux fois plus élevé (68 %) chez les enseignantes du primaire que chez leurs collègues (CDIP, 2008) entraîne, à l'âge de la retraite, des rentes de vieillesse bien inférieures à celles des hommes ; la nette sous-représentation (67 %) de ces femmes à des postes de direction d'établissements scolaires primaires (OFS, 2019), malgré le taux élevé d'enseignantes, semble indiquer l'existence d'un plafond de verre (Siné, 2017) au sein même d'une institution déjà bien connue pour être un lieu de reproduction des stéréotypes et de socialisation genrée (Duru-Bellat, 1990 ; Mosconi, 2001).

Ces constats chiffrés peuvent surprendre, surtout si l'on considère qu'il existe, depuis près d'une quarantaine d'années, des politiques éducatives visant à instaurer l'égalité des sexes au sein des systèmes éducatifs helvétiques. Comment, dès lors, peut-on, à notre époque, expliquer l'existence, dans le secteur de l'enseignement, de carrières encore si tributaires de représentations et de répartitions genrées ?

Partant du postulat qu'un regard historique est nécessaire afin de mieux comprendre la différenciation sexuée des parcours professionnels des enseignant·e·s du primaire, cette contribution propose d'éclairer le phénomène actuel à la lumière du passé, en se focalisant sur l'histoire de la formation à l'enseignement primaire.

Dans un premier temps, adoptant une perspective historique, nous tenterons de contextualiser les parcours différenciés des maîtresses primaires vaudoises, en retraçant l'évolution des formations initiales des enseignant·e·s et les potentiels développements professionnels possibles. Dans un second temps, en mobilisant l'histoire du genre (Scott, 1988), nous questionnerons les processus sous-jacents à la dynamique actuelle en tentant de mettre en lumière les éléments de formation qui ont pu et qui peuvent encore affecter ou faciliter les trajectoires des femmes et des hommes dans l'éducation.

A partir de sources archivistiques diverses (textes législatifs, plans d'études, directives, etc.), une analyse historique enrichie des apports de la sociologie du genre (Clair, 2012 ; Duru-Bellat, 2017) sera effectuée et permettra de poser des hypothèses explicatives sur la situation actuelle.

Références

CDIP (2008). *Profession enseignante. Analyse des changements et conclusions pour l'avenir*. Berne : Conference des directeurs de l'instruction publique.

Clair, I. (2012). *Sociologie du genre : Sociologies contemporaines*. Paris : Armand Colin.

Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : Harmattan.

Duru-Bellat, M. (2017). *La tyrannie du genre*. Paris : Presses de Sciences Po.

Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes. In M. Bru & J.-J. Maurice (Ed.), *Les dossiers des Sciences de l'éducation* (pp. 97-109). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Office federal de la sante publique (OFS). (2019). *Personnel des écoles 2018/19: scolarité obligatoire, degré secondaire II et degré tertiaire* (Tableau). Accès : <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistique/science/personnel-institutions-formation.assetdetail.12327106.html>

Scott, J. (1988). Genre : une catégorie utile d'analyse historique. *Les cahiers du Grif*, 37(1), 125-153.

Siné, C. (2017). *On ne naît pas directrice, on le devient. Une enquête suisse romande sur les parcours d'accès de femmes enseignantes à la fonction de directrice d'établissement scolaire*. Mémoire de Master en sciences et pratiques de l'éducation non publié, Université de Lausanne & Haute école pédagogique Vaud, Lausanne, Suisse.

Siniscalco, M. T. (2002). *Un profil statistique de la profession d'enseignant*. Genève ; Paris : Bureau international du travail ; UNESCO.

Mots-Clés: approche historique, démocratisation de l'enseignement, école primaire, Suisse, forme scolaire, genre

Les sciences à l'école primaire durant le confinement. Questionnaire auprès des professeurs des écoles stagiaires

Rita Khanfour-Armalé * ¹, Clément Maisch ²

¹ Laboratoire de Didactique André Revuz EA 4434 (LDAR) – Université d'Artois, Université Paris Diderot - Paris 7, Université de Cergy Pontoise : EA4434, Université de Rouen Normandie, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris 12 – Université Paris Diderot - Paris 7 Bâtiment Condorcet, 10 rue Alice Domon et Léonie Duquet, Case Courrier 7086 - 75205 Paris Cedex 13, France

² Laboratoire de Didactique André Revuz EA 4434 (LDAR) – Université d'Artois, Université Paris Diderot - Paris 7, Université de Cergy Pontoise, Université de Rouen, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris 12 – Université Paris Diderot - Paris 7 Bâtiment Condorcet, 10 rue Alice Domon et Léonie Duquet, Case Courrier 7086 - 75205 Paris Cedex 13, France

Introduction et cadre

L'enseignement des sciences permet d'aborder des apprentissages scolaires spécifiquement centrés sur une démarche intellectuelle réflexive (Boilevin et Brandt-Pomares, 2011). Cette démarche permet de résoudre un problème par une diversité d'approches développant l'esprit critique, la rigueur et la curiosité.

Les programmes mettent en avant la dimension contributive de chaque enseignement au développement de compétences présentées dans le socle commun. La présence des sciences dans le parcours de formation des élèves est un enjeu de culture scientifique majeur pour l'avenir des jeunes Français au 21ème siècle (rapport de l'académie des sciences et de l'académie de technologie, 2020).

Les professeurs des écoles passent peu de temps sur l'enseignement des sciences. Les résultats du rapport TIMSS (2020) montrent que la France se situe en deçà de la moyenne européenne ainsi que de celle des pays de l'OCDE en sciences.

L'épidémie de la Covid 19 a entraîné la fermeture des établissements scolaires. Les enseignants ont dû mettre en place une continuité des apprentissages auprès des élèves. Gobbe (2020) a décrit la prise en compte de l'alignement pédagogique par les Professeurs des Écoles (PE) durant le confinement. À travers cette contribution, nous avons souhaité comprendre les choix pédagogiques et didactiques des PE concernant les enseignements de sciences proposés aux élèves durant la période du premier confinement (printemps 2020).

Méthodologie

Dans cette optique, nous avons réalisé un questionnaire en ligne partagé comprenant des questions ouvertes et des questions à choix multiples. Il a été envoyé aux professeurs des écoles

*Intervenant

stagiaires (PES) par les directeurs d'étude du M2 MEEF1 des différents sites de l'INSPÉ de l'académie de Versailles ainsi qu'aux PE de l'académie par les conseillers pédagogiques. Ces questions, nous ont permis d'explorer les priorités des PE en termes de contenus (thèmes, investigations, situations déclenchantes), de stratégies utilisées pour mobiliser les élèves, l'implication des parents, les traces écrites réalisées par les élèves, l'évaluation du travail demandé et les difficultés rencontrées. Plusieurs réponses étaient possibles pour certaines questions. 52 PES ont répondu alors qu'aucun PE ne l'a fait.

Résultats et conclusion

La majorité des répondants enseignent en cycle 2 (CE1 ou CE2, 40%) et en cycle 3 (14%). 72% des PES ont proposés des travaux à distance en sciences. Les 28% restant n'ont pas proposé de travaux de sciences car ils souhaitent soit se concentrer sur le Français et les Mathématiques selon les orientations ministérielles (la moitié), soit ne savent pas comment gérer la question du matériel avec les familles (l'autre moitié). La majorité des thèmes traités par les PES étaient la matière (52,8%) et le vivant (47,2%) à travers des investigations sous la forme d'observation du réel et des expérimentations. L'utilisation d'albums (44%), l'observation du réel (55%) et le format défis étaient souvent évoqués. Les thèmes des situations de sciences décrites étaient variés : germination, astronomie, vivant, etc. Pour cela, 83% PES envoyaient la consigne sous forme de texte par mail et demandaient souvent aux élèves un rendu sous format de vidéo, de compte rendu d'expérience ou de fiche à remplir. La majorité des PES (85%) n'évaluaient pas ces rendus. Les PES trouvaient l'implication des parents moyenne. Ces derniers devaient accompagner leurs enfants pour disposer du matériel, mettre en œuvre leur investigation et formuler et formaliser leur rendu. La principale difficulté des PES évoquée est le peu ou le manque de retour des parents.

26% des PES ont mis en place des situations de sciences après le confinement essentiellement sur le vivant en s'appuyant sur des vidéos (Canopé) ou un cahier d'activités. Pour les autres, les matières fondamentales telles que le Français et les Mathématiques devaient faire l'objet d'une attention particulière lors du post-confinement.

Bibliographie

Boilevin, J. M., & Brandt-Pomares, P. (2011). Démarches d'investigation en sciences et technologie au collège: les conditions d'évolution des pratiques. In *Les démarches d'investigation dans l'enseignement scientifique. Pratiques de classe, travail collectif enseignant, acquisitions des élèves*, ENSL, pp.51-62.

Gobbe, A. (2020). Comment les enseignants de primaire ont-ils considéré et pris en compte l'alignement pédagogique et les dispositifs d'e-learning durant le confinement ?. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain, 2020. Prom. : Salamanca Avila, Laura. <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:26485>

Colmant, M., & Le Cam, M. (2020). TIMSS 2019-Évaluation internationale des élèves de CM1 en mathématiques et en sciences: les résultats de la France toujours en retrait.

Académie des sciences et académie de technologie (2020). Science et technologie à l'école primaire : un enjeu décisif pour l'avenir des futurs citoyens. Rapport sur la pratique et la formation en science et technologie des professeurs de l'école primaire.

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

La direction d'école: entre animation pédagogique et exercice de l'autorité

Julie Jarillo * ¹

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

Les directeurs d'écoles du premier degré en France sont des enseignants en charge de la direction. Ils ne bénéficient pas de statut particulier mais bénéficient de décharges d'enseignement variables selon la taille des écoles pour réaliser leur mission de direction. Cette spécificité de la fonction apparaît comme un élément déterminant du vécu professionnel des directeurs. L'article proposé apporte un éclairage sur le métier de la direction d'école du premier degré face à cette double identité enseignant-directeur.

En lien permanent avec de nombreux interlocuteurs, le directeur apparaît bien au centre des relations enseignants-parents-localités-hiérarchie, mais son manque de statut lui confère une place ambiguë : il a le statut que l'on veut bien lui reconnaître localement.

L'analyse des corpus obtenus par entretiens semi-directifs permet une approche qualitative du quotidien des directeurs d'école pris entre leur rôle pédagogique dans la classe et au sein de l'équipe enseignante, l'administratif indispensable à la bonne marche de l'école et l'exercice d'une autorité vers les divers interlocuteurs avec lesquels ils travaillent.

Une approche quantitative obtenue par questionnaire permet d'approfondir les points de vue des directeurs mis en parallèle avec ceux des inspecteurs.

Au prisme de variables significatives il s'agit de mettre en évidence un métier ancré dans une temporalité particulière, avec une spécificité particulière et une autorité particulière. A l'heure où le statut des directeurs d'école est un sujet vif d'actualité ce travail permet de donner un éclairage sur ce " marginal " de l'Éducation Nationale, oublié de la pyramide hiérarchique. S'ils ne sont pas disposés à jouer un rôle d'inspecteurs-bis, ils souhaitent investir pleinement leurs missions de pilotage avec davantage de moyens et d'autonomie pour impulser et porter des projets locaux.

Mots-Clés: Direction d'école, évolution, statut, autorité

*Intervenant

Devenir élève : le(s) sens construit(s) par l'enfant lorsqu'il commence l'école.

Catherine Amendola * 1

¹ Haute école pédagogique du canton de Vaud – Avenue de Cour 33, 1014 Lausanne, Suisse

Depuis quelques années, nous assistons à une tendance à scolariser l'enfance de plus en plus tôt ; plusieurs pays européens ont ainsi décidé d'intégrer les jeunes de quatre, voire trois ans, dans le cursus obligatoire de l'école. C'est le cas de la Suisse notamment, terrain de cette recherche, où la révision des articles constitutionnels sur l'éducation a conduit à harmoniser certains paramètres fondamentaux sur l'ensemble du territoire. Une des réformes majeures porte sur l'obligation scolaire, passant de six à quatre ans. L'école enfantine, facultative jusqu'alors, est ainsi intégrée au cursus obligatoire et constitue les deux premières années du cycle primaire ou élémentaire. Du point de vue de l'enfant, ce changement structurel est d'importance dans son expérience de la transition vers l'école. Au niveau développemental, un enfant de quatre ans ne possède pas encore la maturité et les ressources d'un enfant de six ans. De plus, toute transition entraîne pour l'individu une rupture avec ses repères habituels. Devenir élève, c'est ainsi rompre avec ses manières de penser et d'agir, propres aux milieux que l'enfant fréquente habituellement, sa famille ou la crèche par exemple (Jacques, 2016). Dans cet "entre-deux", il a besoin de donner un sens à ces expériences inédites pour pouvoir s'engager dans son nouvel environnement (Ricœur, cité par Vallée, 2013 ; Zittoun, 2012).

Dans ce contexte, la recherche a été menée dans une classe enfantine du canton de Vaud où l'obligation scolaire à quatre ans a été introduite en 2013. Elle vise à décrire le(s) sens que le jeune élève construit lorsqu'il commence l'école. Elle explore les expériences enfantines en s'appuyant sur les concepts de transition, de sens et de signification. Pour s'approcher de la subjectivité de l'expérience, la problématique se réfère aux dimensions de la transition (Jacques, 2016 ; Rayna et Garnier, 2017) : la dimension spatiale (les éléments physiques et matériels retenus par l'élève pour présenter son école et la manière dont il les décrit), la dimension relationnelle (les personnes retenues et la manière dont elles sont décrites), la dimension temporelle (la comparaison des représentations des élèves selon leur âge et leur degré scolaire). Une quatrième dimension a été ajoutée : la dimension symbolique (l'organisation du travail scolaire, les activités, les savoirs retenus et la manière dont ils sont décrits). Nous explorons ainsi les signes que l'élève débutant retient de son environnement scolaire et le sens personnel qu'il donne aux significations sociales de l'école (Rochex, 1998).

Les éléments empiriques ont été collectés auprès de 18 élèves de quatre à six ans, pendant les six premières semaines de la rentrée scolaire. La méthodologie est multimodale. Elle s'appuie sur les enquêtes francophones et anglophones réalisées avec de jeunes enfants : immersion et observation, utilisation de supports visuels pour faciliter l'émergence de la parole, passations individuelles et de groupe. Le corpus est constitué d'observations manuscrites et filmées, de productions d'élèves (dessins individuels et photographies réalisées en groupe), de données col-

*Intervenant

lectées lors d'entretiens individuels avec chacun d'eux. Dans un premier temps, les données ont été inventoriées dans un tableau identifiant ce qui relève d'une référence scolaire ou non-scolaire pour les quatre dimensions du processus transitionnel. Dans un deuxième temps, elles ont été organisées sous forme de profils-type d'élève, complétés par des vignettes illustrant les épisodes emblématiques des sens construits par les élèves. Une synthèse de ces résultats sera présentée dans la communication.

Références bibliographiques :

Jacques, M.-H. (Dir.) (2016). *Les transitions scolaires. Paliers, orientations, parcours*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Rayna, S. et Garnier, P. (2017). Jeunes enfants à l'épreuve des transitions. Dans P. Garnier et S. Rayna (Dir.), *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec* (p. 9-20). Bruxelles : Peter Lang.

Rochex, J.-Y. (1998). *Le sens de l'expérience scolaire* (2e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

Vallée, M.-A. (2013). Être lié par le sens : l'expérience herméneutique du sens chez Ricoeur. *Archivio di Filosofia*, LXXXI(1-2), 271-279.

Zittoun, T. (2012). Une psychologie des transitions. Dans P. Curchod, P.-A. Doudin et L. Lafortune (Dir.), *Les transitions à l'école* (p. 261-279). Québec : Presses Universitaires du Québec.

Mots-Clés: entrée dans la scolarité, transition, construction de sens, représentations enfantines.

1989-2019 : France-Roumanie : Analyse historique et comparatiste des institutions de formation initiale des enseignants du primaire

Rodica Manolache *† ¹

¹ CAREF – CAREF : CentreAmiénois de Recherche en Éducation et Formation – France

Dans un contexte de changement permanent et de profonde évolution sociale, la formation des enseignants est en pleine conversion avec une dynamique particulière depuis 1989. La France comme la Roumanie sont embarquées dans des interrogations sur la formation des maîtres du primaire, d'où les changements assez rapides. Dans ce contexte, quelles sont les véritables spécificités françaises et roumaines ?

Les politiques éducatives de ces deux pays sont animées sans cesse par le débat sur le recrutement et la formation des enseignants depuis la suppression de écoles normales départementales en France, et la chute de régime communiste en Roumanie. Quels changements ont visé particulièrement les autorités ministérielles ? Quelle évolution du statut de cette catégorie des enseignants ? Quels changements de la mission des institutions responsables de la formation des enseignants depuis trente décennies en France et en Roumanie ?

À la veille du XXIème siècle, la formation des futurs enseignants du premier degré ne pouvait être qu'universitaire. La création et la mise en place en France comme en Roumanie des nouvelles institutions de formation à caractère universitaire professionnel à entraîner premièrement un public plus mûr et plus exigeant. Cependant, en Roumanie, l'École Normale roumaine résiste à tout, même à un bouleversement politique majeur, aux injonctions gouvernementales, à l'eupéanisation et à l'universitarisation de la formation des maîtres. Ainsi, comme en 1989, aujourd'hui encore, la formation initiale des enseignants du premier degré se situe aussi à un niveau secondaire supérieur, sanctionnée par un diplôme de baccalauréat. Trente ans après, malgré les essais répétés des autorités ministérielles de supprimer cette institution, tentatives qui ont échoué chaque fois, l'École Normale fait toujours partie du paysage éducatif roumain. Le paradoxe est que la formation initiale dans le cadre de cette institution qui a d'ailleurs minimisé l'image sociale de cette catégorie des enseignants en pesant sur leur prestige social, est à la fois en désaccord avec les nouvelles réalités scolaires issues de la réforme du système éducatif roumain et avec les réalités européennes de professionnalisation du corps enseignant dans le cadre des études universitaires. Par conséquent, la formation initiale des enseignants du premier degré est assurée dans le cadre des deux institutions qui coexistaient apparemment en harmonie.

La méthodologie utilisée s'appuie sur les sources inédites : entretiens, archives, analyses de documents officiels qui permettent de souligner les enjeux de la formation des enseignants du primaire dans le contexte d'eupéanisation et d'universitarisation de leur formation.

*Intervenant

†Auteur correspondant: manolache.rodica@gmail.com

Nous nous interrogerons sur les spécificités de ces deux systèmes de formation, en analysant aussi les véritables différences entre ces deux pays relatifs aux politiques éducatives de formation des enseignants du primaire. Y a-t-il aussi des ressemblances ? Si oui, lesquelles ?

La société a beaucoup changé, ses citoyens autant, les parents, les élèves, les enseignants aussi. L'usage des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement ont pris une place sans précédent dans le paysage éducatif. Inévitablement, la formation a dû s'adapter et tenir compte des mutations de la société.

Au fil du temps, la création des nouvelles institutions chargées de la formation initiale des enseignants du primaire a fait modifier la dimension sociale du métier d'enseignant, le rôle et la place des différents acteurs de la formation. Toutefois, notre étude a pu montrer que parfois, certains éléments de la formation du nouveau dispositif reproduisaient ceux qu'il était censé substituer.

Références bibliographiques :

CONDETTE Jean-François, *Histoire de la formation des enseignants en France* (XXe-XXe siècle), Paris, L'Harmattan, 2007.

PăUN Emil, " Le système éducatif roumain : les enjeux de la réforme ", *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 42, septembre 2006, p. 154-159.

PăUN Emil, " Roumanie. Attendre ou produire le changement ? ", *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 40, décembre 2005, p. 85-89.

PROST Antoine, (dir.) *La formation des maîtres de 1940 à 2010*, Rennes, Presse Universitaire de Rennes, 2014.

Mots-Clés: formation initiale, enseignants du primaire, France, Roumanie

Quels développements des pratiques professionnelles des professeur.e.s des écoles au XXI^e s ? : entre ressources et contraintes en contextes.

Christelle Dormoy-Rajramanan * ¹, Oriane Gélin *

², Jean Kurdziel *

², Laure Sochala *

³, Sylvain Broccolichi *

⁴, Stephan Mierzejewski *

⁴, Christophe Joigneaux *

⁵, Julien Netter *

⁶, Léa Régibier *

6

¹ Université de Lille – Université de Lille, Sciences Humaines et Sociales, inspe lille Hauts de France, CIREL - Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille – Lille, France

² Université de Lille – Université de Lille, Sciences Humaines et Sociales, CIREL - Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille – Lille, France

³ Université d'Artois – CIREL - Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille – France

⁴ Université de Lille – Université de Lille, Sciences Humaines et Sociales, CIREL - Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille – Lille, France

⁵ Centre interdisciplinaire de recherche, culture, éducation, formation, travail – Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis : EA4384, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris 12 : EA4384 – Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis - 2 rue de la Liberté - 93526 Saint-Denis cedex Université Paris-Est Créteil (UPEC) - Ecole Supérieure du Professorat et de l'Enseignement (ESPE) Rue Jean Macé - 94380 Bonneuil, France

⁶ Centre interdisciplinaire de recherche, culture, éducation, formation, travail – Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis : EA4384, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris 12 : EA4384 – Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis - 2 rue de la Liberté - 93526 Saint-Denis cedex Université

*Intervenant

Coordonnateurs :

Christelle Dormoy-Rajramanan, maîtresse de conférences en sociologie, Université de Lille, INSPE de Lille HdF, CIREL-RECIFES, CRESPPA-CSU.

Oriane Gelin, doctorante en sciences de l'éducation et de la formation, Université de Lille, CIREL-RECIFES.

Jean Kurdziel, doctorant en sciences de l'éducation et de la formation, Université de Lille, CIREL-RECIFES.

Laure Sochala, doctorante en sciences de l'éducation et de la formation, Université d'Artois, CIREL-RECIFES.

Résumé :

Ce symposium réunit six communications de huit chercheurs - dont la moitié sont doctorant.e.s -, en sociologie et sciences de l'éducation et de la formation, issus de deux équipes de recherche différentes (CIREL-RECIFES et CIRCEFT-ESCOL). Il s'inscrit dans l'axe thématique "**Institutions en contextes**" et vise à interroger les mutations professionnelles qui touchent les professeur.e.s des écoles (PE), leurs représentations du métier et leurs pratiques professionnelles, en les liant aux évolutions parallèles des politiques éducatives et de formation.

Les prescriptions et injonctions institutionnelles auxquelles sont soumis.es les PE seront considérées dans leur dimension nationale mais également dans leur inscription locale, dans des contextes sociaux contrastés. Outre ces dimensions macro et micro sociologiques qui conditionnent le cadre d'exercice du métier, la prise en compte des trajectoires biographiques des acteurs nous paraît indispensable à la compréhension des "jeux des acteurs" et des logiques dispositionnelles dont ils procèdent. Les représentations et pratiques enseignant.e.s étudiées apparaissent ainsi dans leurs conditions de possibilité, entre espoirs, ressources et contraintes.

L'étude de la socialisation professionnelle des PE et du développement connexe de leurs pratiques enseignantes nous conduit à nous intéresser notamment à l'entrée dans le métier et au début de carrière, phases quasi "initiatiques" au cours desquelles les premiers dispositions et positionnements professionnels se forment. Ces derniers ne sont toutefois pas figés et hors-sol, ils sont largement tributaires des contextes d'exercice, eux-mêmes particulièrement changeants durant les six premières années de la carrière (Dubois, 2020) - d'où l'importance de suivis longitudinaux pour mettre au jour les logiques et dynamiques de construction de la professionnalité des PE.

Nous souhaitons, par ce symposium, aborder ces questions en deux temps, composés chacun de trois communications. Ces dernières s'appuient sur des méthodologies variées et complémentaires : questionnaires, entretiens, observations (dont certaines avec support vidéo) ; qui portent sur des temporalités plus ou moins longues, sur différentes échelles (locales et nationales) et avec des corpus d'enquêtes intensifs et extensifs.

Dans le but de mieux appréhender les ressorts du développement professionnel des PE, nous proposons une première partie de symposium consacrée à la "Genèse des pratiques et des positionnements professionnels des professeur.e.s des écoles".

Ce premier temps sera consacré à l'étude des contraintes rencontrées par les PE en formation initiale et lorsqu'elles/ils débent dans le métier, ainsi que des effets qui en résultent sur leurs pratiques d'enseignement, leurs représentations du métier et leurs sentiments de compétences en différents domaines.

En ouvrant ce symposium par une évaluation, menée par **Christelle Dormoy-Rajramanan**, d'un dispositif expérimental de formation de PE stagiaires, il s'agira d'interroger les sentiments de compétences et les besoins subjectifs de formation qui découlent des conditions de formation et des contextes d'exercice contrastés, selon les berceaux, croisés avec des dispositions biographiques variées.

La seconde intervention permettra de présenter le résultat d'un travail mené en immersion depuis 2016, par **Jean Kurdziel**, d'abord en tant que remplaçant puis en tant que directeur d'école. En jeu, l'illustration de certaines des contraintes qui pèsent, très précocement, sur les enseignant.e.s qui débent en tant que remplaçant.e.s et des modes d'adaptations potentiellement durables des pratiques pédagogiques qui en découlent.

La troisième présentation, de **Sylvain Broccolichi** et **Stephan Mierzejewski**, sera l'occasion de revenir sur une recherche qui a montré comment les engagements des PE s'érodent plus ou moins rapidement au gré des difficultés scolaires face auxquelles elles/ils sont inégalement armé.e.s. Cette recherche, déjà ancienne, a plus récemment incité les auteurs à explorer les *cas inverses* d'enseignant.e.s durablement disposé.e.s à faire progresser tous leurs élèves, pour étudier les ressorts biographiques et contextuels des ressources développées, sans occulter les coûts et épreuves que cela peut recouvrir.

Si les enseignant.e.s éprouvent des difficultés spécifiques en début de carrière (du fait de leur inexpérience relative et de leurs conditions d'affectation particulièrement difficiles), les PE plus chevronné.e.s sont aussi confronté.e.s à des difficultés liées en partie à leurs contextes d'exercice mais aussi aux prescriptions institutionnelles exigeantes et changeantes, qui les déstabilisent assez souvent faute de formations adéquates.

Les injonctions actuelles concernant l'usage des outils numériques, renforcées par la crise sanitaire, couplées à celles de la " réussite de tous les élèves ", en sont un exemple significatif. Dans la seconde partie du symposium, nous avons ainsi choisi de nous concentrer sur la question des **"Contraintes et ressources du numérique en classe : quels usages et quels effets sur les inégalités ?"**.

En ce sens, la communication de **Julien Netter** et de **Léa Régibier** aborde l'impact du confinement et de la mise en place de la classe à distance sur les pratiques enseignantes. Cela révèle à quel point le confinement est un contexte certes inédit, mais qui a mis en lumière et exacerbé des problématiques déjà existantes.

Oriane Gélín et **Christophe Joigneaux** se proposent, eux, d'analyser les étayages d'un enseignant avec ses élèves en classe virtuelle et en classe en présentiel. La comparaison des pratiques d'étayage dans ces deux contextes questionne la pertinence de l'exploitation des ressources mobilisables dans chacun des cas.

Dans la continuité de ce travail, **L. Sochala** tend à montrer l'influence du numérique sur les interactions en classe entre les enseignant.e.s et leurs élèves, s'appuyant sur des observations et entretiens. Il s'agit ici d'analyser plus spécifiquement l'impact des outils numériques sur les pratiques enseignantes en présentiel.

La succession de ces différentes communications interroge ainsi, à différentes échelles, ce qui peut se jouer selon les usages de divers équipements numériques en contextes scolaires.

Amadiou, F. & Tricot, A. (2020). *Apprendre avec le numérique*. Paris, Retz.

Broccolichi, S., Joigneaux, C. & Mierzejewski, S. (dir.) (2017). *Le parcours du débutant. Enquête sur les premières années d'expérience d'enseignement à l'école primaire*. Arras, Artois presses université.

Dubois, Y. (2020). Début de carrière des professeurs des écoles. Une insertion professionnelle adaptée *versus* contraintes de gestion. *Education & formations*, 101, 75-98.

Mots clés : Socialisation professionnelle, contextes, injonctions, étayage, numérique

Genèse des pratiques et des positionnements professionnels des professeur.e.s des écoles

Christelle Dormoy-Rajramanan (MCF, Université de Lille, INSPE de Lille HdF, CIREL-RECIFES, CRESPPA-CSU), " **Les sentiments de compétences de professeur.e.s des écoles stagiaires à l'aune de leur condition de formation et de leur trajectoire** " :

Dans un souci d'amélioration de la formation des professeur.e.s des écoles (PE), un dispositif expérimental a été mis en place à partir de la rentrée 2017 dans un site de l'ESPE de l'académie de Versailles. Son objectif était de " Former à la polyvalence par une temporalité spécifique et par une approche par compétences ". La première repose sur une alternance spécifique (trois semaines de stage / trois semaines de formation), *versus* l'alternance " classique " (deux jours de stage/deux jours de formation). La seconde aménage un remplacement partiel des enseignements disciplinaires par des " modules transversaux ". Ce dispositif prévoit aussi un " tutorat mixte " chargé de " dépasser la juxtaposition entre les temps et les lieux de la formation " par des " temps de concertation et de travail collaboratif, des co-interventions et des visites conjointes en école ou établissement "(1), dont une visite dès la première semaine de stage. Il instaure également une part d'individualisation des parcours des étudiant.e.s, basée sur de la remédiation (en mathématiques ou en français) proposée à partir de tests d'auto-positionnement. Il implique aussi que les PES soient en stage de responsabilité en binôme avec un.e autre PES et non avec un PE titulaire ; et, enfin, une thématique de recherche commune et imposée par l'université, bien que déclinée par chaque PES, dans le cadre de la rédaction du mémoire de fin d'étude, dont le/la direct.eur/riche est nécessairement le/la " tut.eur/riche universitaire ", ce qui n'est pas le cas pour les " classiques ".

Chargée d'évaluer ce dispositif expérimental, j'ai administré, entre novembre et décembre 2018, un questionnaire en présentiel sur site, durant des heures de TD, avec un total de 239 répondants sur les 292 PES inscrit.e.s. Le questionnaire conçu contient 59 questions (dont certaines multiples et une, finale, ouverte), aboutissant à 206 variables. L'objectif de ce questionnaire était de comparer ces deux dispositifs de formation quant à leurs effets sur les conditions de travail, les pratiques et représentations professionnelles de ces PES, notamment leur sentiment de compétence sur différents points et leurs besoins, subjectifs, en formation. Il cherchait aussi à connaître les profils sociaux et scolaires de ces PES pour voir comment ces éléments peuvent peser sur leur pratique professionnelle et leurs représentations de leur formation.

Le questionnaire met en relief un recrutement socio-scolaire différentiel des deux dispositifs, les PES " classiques " étant tendanciellement plus dotés que ceux du dispositif " expérimental " (en raison, probablement, de leurs berceaux d'affectation, respectivement dans le 92 et le 91). Ces derniers, plus souvent affectés en REP ou dans des écoles demandant à en relever, ont pour-

tant un sentiment de compétence professionnelle et une satisfaction à l'égard de la formation universitaire reçue beaucoup plus importants que les premiers.

En plus du régime d'alternance, qui empêche la spécialisation des tâches au sein du binôme et est ainsi propice au développement d'un maximum de compétences, et l'intégration sur le terrain qu'il semble favoriser – les " expérimentaux " semblent ainsi plus enclins que les " classiques " à demander " souvent " conseil auprès de leurs collègue.s sur le terrain (+13 points) – ; le rôle de l'encadrement spécifique au dispositif expérimental apparaît également crucial dans ces résultats, ce qui se lit dans la plus grande propension des " expérimentaux " à solliciter " souvent " les conseils de leurs format.eurs/rices universitaires ou " terrain " – +18 points dans ce dernier cas – que les " classiques ", qui se tournent proportionnellement plus " systématiquement " vers les sites Internet et les réseaux sociaux – respectivement + 14 et + 12 points.

Charles, F. & al. (2020). La perte d'attractivité du professorat des écoles dans les années 2000. Mesure du phénomène et éléments d'interprétation. *Education & formation*, 101, 125-160.

Galand, B. & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ?. *Savoirs*, 5(5), 91-116.

Feuillet, P. & Prouteau, D. (2020). De l'entrée à la sortie de l'Education nationale. Focus sur les différentes transitions professionnelles vécues par les enseignants. *Education & formation*, 101, 99-124.

Mots clés : formation, alternance, accompagnement, contextes, sentiment de compétence

Jean Kurdziel (doctorant, Université de Lille, CIREL-RECIFES), " **Débuter comme remplaçant : un éloignement durable des prescriptions institutionnelles ?** " :

L'intervention portera principalement sur le prolongement d'une recherche collective engagée en 2010 sur l'évolution des préoccupations prioritaires et des pratiques des professeurs des écoles (PE, selon leur parcours antérieur, leur formation et les socialisations associées aux premiers postes occupés, et fondée sur :

- Des **suivis longitudinaux** de 2 à 7 ans de PE débutants (N=80) dans les académies de Lille et de Créteil, comprenant des séries d'entretiens semi-directifs et d'observations (conjugués pour mieux repérer les évolutions dans leurs priorités en classe, sur les périodes de l'étude).
- Des **enquêtes par questionnaires** auprès d'étudiants et de professeurs stagiaires en formation pendant leur formation à l'enseignement (plus de 2000 questionnaires déjà exploitées).

Cette recherche avait relevé une forte et majoritaire adhésion aux idéaux de l'école (sur l'objectif de faire progresser tous les élèves) en formation, affaiblie ensuite, à divers degrés, sous l'effet des déboires éprouvés aux premiers postes et du fatalisme ambiant vis-à-vis de l'échec d'une fraction des élèves (Broccolichi, Joigneaux & Mierzejewski, 2018). Les suivis longs attestant la durabilité d'un tel déclin des aspirations, n'avaient toutefois pu se réaliser que pour des PE ayant assez vite obtenu un poste, tandis qu'ils s'étaient interrompus au bout de deux ou trois ans quand les PE étaient restés remplaçants par la suite. Or, ils sont nombreux dans ce cas et il semblait d'autant plus utile d'étudier leur évolution, que ces postes subalternes les exposaient à des situations problématiques très peu travaillées en formation, donc potentiellement génératrices de décrochages enseignants (Alava, 2017 ; IGEN & IGAENR 2012).

L'étude de ces socialisations professionnelles s'est effectuée dans le cadre d'une thèse entreprise

depuis 2018. La communication portera sur les stratégies et sur les modes d'adaptation relatifs aux contraintes et aux opportunités qui sont associées à différentes sortes de remplacements, identifiés à partir d'entretiens menés depuis 2016, et complétés par l'analyse d'échanges entre remplaçants sur des réseaux sociaux. En ressort notamment la grande fréquence des difficultés éprouvées, quand il s'agit de remplacer des enseignants " usés " par les épreuves traversées, et des stratégies d'évitement du " sale boulot " (Hughes, 1962). Est particulièrement étudié le cas extrême de la Seine-Saint-Denis, tout en recueillant des informations sur les variations observées dans d'autres départements en Ile-de-France et en dehors ; d'où se dégage l'hypothèse d'évolutions similaires, à degrés variables dans les différents territoires.

Quand les néo-titulaires enchaînent les remplacements courts ou doivent gérer 3 ou 4 classes à temps partiel, il est rare qu'ils gardent longtemps l'espoir de jouer pleinement leur rôle d'enseignant auprès de tous leurs élèves ; et ce problème est amplifié quand ils doivent se tenir prêts à aller dans une autre école en cours de journée, sous l'effet d'une flexibilité rendue nécessaire par la pénurie de remplaçants (IGAENR, 2011). Ce type de situation les dissuade d'investir dans des démarches d'évaluation, de préparation et de différenciation qui pourraient faire sens pour eux, si les contraintes étaient différentes. Le risque d'installation durable d'une logique occupationnelle " court-termiste " est alors lié au fait que les débutants sont de plus en plus longtemps remplaçants contre leur gré, sous l'effet de transformations conduisant les autres PE à désertir ces postes (primes réduites, périmètres de remplacement étendus, etc.). Il y a donc lieu d'interroger les effets de ce type de socialisation professionnelle imposée et leur compatibilité avec les exigences d'une école inclusive, soucieuse de faire progresser chaque élève.

Alava, S. (2016). " L'enseignant face à la difficulté de la classe : Capacité à agir et décrochage enseignant. ", *Questions Vives*, N° 25.

Hughes, E. (1962). Good People and Dirty Work. *Social Problems*, 10(1), 3-11.

IGAENR, (2011). *Le remplacement des enseignants absents*, Rapport n° 2011-056.

IGEN & IGAENR (2012). *Les composantes de l'activité professionnelle des enseignants, outre l'enseignement dans les classes*, Rapport n° 2012-070, Paris, La Documentation Française.

Mots clés : remplacement, contraintes, adaptations

Sylvain Broccolichi (PU, Université de Lille, INSPE de Lille HdF, CIREL-RECIFES) et **Stephan Mierzejewski** (MCF, Université de Lille, INSPE de Lille HdF, CIREL-RECIFES), **" Des exceptions qui confirment ou infirment la règle " ? Enquêtes sur la genèse de dispositions professorales contrastées.**

Notre communication s'appuie sur deux recherches successives sur la genèse et l'évolution des dispositions professorales, la première ayant en grande partie inspiré la seconde (toujours en cours). De 2010 à 2018, la recherche conduite par une équipe pluridisciplinaire de chercheurs et de formateurs d'enseignants portait sur les parcours et évolutions des professeurs des écoles au cours de leurs premières années d'exercice. Elle se fondait sur des questionnaires renseignés durant la formation initiale dans plusieurs académies (N=2000) puis sur des séries d'entretiens et d'observations de classe répétées (N=80).

Ces suivis longitudinaux de plusieurs années et les résultats des enquêtes par questionnaire ont mis au jour un net processus d'affaiblissement de leurs aspirations initiales à l'endroit des difficultés des élèves. La plupart des étudiants et PE stagiaires estiment dans un premier temps hautement prioritaire d'identifier et de réguler les difficultés des élèves, mais se heurtent en-

suite à des réalités déstabilisantes dans les postes particulièrement précaires et exposés auxquels leur manque d'ancienneté les assigne le plus souvent après leur titularisation (Mukamurera et al., 2019). Leur désarroi les porte alors à s'aligner sur les normes de nombreux collègues plus aguerris qui disent avoir traversé le même type d'épreuves et de désillusions pour finalement " baisser les bras " face à des difficultés d'élèves qu'ils estiment hors de leur " portée pédagogique " (Danner et al., 2019).

Ces constats nous ont conduit à nous intéresser aux *cas inverses* d'enseignant.e.s tout spécialement et durablement disposé.e.s à faire progresser tous leurs élèves. L'enjeu de cette nouvelle recherche est d'identifier les parcours et expériences qui les ont le plus prémuni.e.s des désillusions et renoncements couramment observés, même dans des contextes réputés difficiles. Après avoir identifié ces " oiseaux rares " en nous fondant principalement sur des observations de classe, nous procédons à des séries d'entretiens semi-directifs visant, d'une part, à leur faire expliciter leurs objectifs et stratégies d'action pédagogiques mais aussi, d'autre part, à explorer les socialisations et expériences spécifiques qui ont modelé leurs conceptions et pratiques de l'enseignement.

Les explorations attirent notre attention sur plusieurs points susceptibles d'avoir induit leur mode d'engagement particulier dans le travail enseignant. Dans la libre évocation de leurs parcours personnel et scolaire, les personnes interrogées mentionnent de nombreuses figures d'enseignants marquantes à différents égards, ainsi que l'aide qu'ils ont su apporter à d'autres élèves. Ces expériences semblent avoir stimulé leur engagement et la persévérance qui les a aidés à surmonter les épreuves rencontrées à leurs débuts. Des phases d'épuisement pouvant aller jusqu'au *burn out* succèdent néanmoins parfois aux phases d'engouement et de surinvestissement, notamment durant des phases d'isolement ou même de marginalisation vis-à-vis de leurs collègues (pouvant s'interpréter comme le prix d'un trop grand décalage avec les normes ambiantes). Au détour de ces biographies professionnelles choisies, peuvent ainsi se lire en creux la combinaison variable de coûts, épreuves et ressources qu'implique la volonté d'aider les élèves à surmonter leurs difficultés dans les conditions actuelles d'enseignement.

Daguzon, M. et Goigoux, R. (2012). Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance. *Revue française de pédagogie*, 4(4), 27-42.

Danner, M., Farges, G., Fradkine, H. & Garcia, S. (2019). Quitter l'enseignement : un révélateur des transformations du métier dans le premier degré. *Éducation et sociétés*, 43(1), 119-136.

Mukamurera, J., Lakhali S. & Tardif M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec, *Activités*, 16-1.

Mots clés : dispositions, difficultés scolaires, socialisations, épreuves et ressources professionnelles des PE

Discutante : Laure Sochala

Contraintes et ressources du numérique en classe : quels usages et quels effets sur les inégalités ?

Julien Netter (MCF, UPEC, CIRCEFT ESCOL), et **Léa Regibier** (doctorante, UPEC, CIRCEFT ESCOL), " **Les pratiques d'étayage des professeurs des écoles à l'épreuve du confinement** " :

Les difficultés rencontrées par l'école française du 21^{ème} siècle sont profondes. Les performances académiques des élèves y sont désormais généralement plus basses que dans la France du 20^{ème} siècle et que dans de nombreux autres pays (Colmant & Le Cam, 2017 ; Mullis et al., 2020). Des

différenciations actives et passives mènent à la constitution dans les classes de contrats didactiques différenciés nourrissant le renforcement des inégalités d'apprentissage (Rochex & Crinon, 2011). Parmi les éléments susceptibles d'expliquer de telles difficultés, la plus ou moins grande capacité des professeurs des écoles à aider les élèves à surmonter les obstacles qu'ils rencontrent dans les situations d'apprentissage apparaît comme un élément incontournable, tant l'étayage est lié à l'apprentissage (Vygotski, 1997). Cette capacité, hypothéquée par les contraintes d'exercice du métier et par le découragement qui en découle souvent (Broccolichi, Joigneaux & Mierzejewski, 2018), a été soudain très réduite lors du confinement de mars 2020. Cette communication vise à rendre compte de la façon dont les enseignants ont alors réagi et des éventuelles possibilités ouvertes par cet épisode.

Elle est appuyée sur une enquête de type ethnographique menée dans deux groupes scolaires de Seine-Saint-Denis durant les années 2020 et 2021, l'un en REP+ et l'autre en quartier gentrifié, croisant les observations de sept classes virtuelles avec des entretiens menés auprès de 20 enseignants conjugués au recueil de leurs supports d'enseignement. L'enquête est inscrite dans un dispositif plus large, le GTnum Pléiade, déployé sur trois académies, qui permet des comparaisons avec d'autres contextes territoriaux.

Il apparaît que si les enseignants enquêtés ont inégalement souffert de la difficulté à aider les élèves, la grande majorité a tenté de rétablir des pratiques d'étayage compatibles avec la situation, explorant plusieurs directions. Une aide " indirecte " via les supports et consignes a été nettement développée, trouvant son paroxysme dans le recours à l'aide " artificielle " des exercices en ligne. Une forme d'aide " détournée " par l'aménagement du contexte de travail des élèves a été expérimentée par certains. Enfin, le rétablissement d'une aide " directe " avec des classes virtuelles a entraîné la découverte de nouveaux outils tout en révélant de nouvelles limites. La recherche, en analysant les transformations des pratiques d'étayage ainsi mises en œuvre pendant le confinement, interroge en miroir ces pratiques dans le cadre plus quotidien de la classe aujourd'hui.

Colmant, M., Le Cam, M. (2017). PIRLS 2016: évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit. Évolution des performances sur quinze ans, *Note d'information de la DEPP*, 17.24, p. 1-4.

Mullis, I., Martin, M., Foy, P., Kelly, D., Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019. International results in mathematics and science*, TIMSS 2019, Chestnut Hill, MA, United States, IEA.

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

Vygotski, L.S. (1997). *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

Mots clés : étayage, difficultés scolaires, confinement, classe à distance, pratiques enseignantes.

Oriane Gélain (Université de Lille, CIREL-RECIFES.) et **Christophe Joigneaux** (PU, UPEC, CIRCEFT-ESCOL), " **Les étayages en situation de classe à distance. Étude de cas** " :

" Le passage de la classe ordinaire vers la classe à distance en contexte pandémique a profondément modifié les pratiques pédagogiques. " Cette assertion régulièrement rencontrée fait l'objet de nombreux questionnements, notamment concernant les effets de ces modifications de pratiques sur les inégalités scolaires. Nous présenterons et analyserons dans cette communication des données susceptibles d'apporter des éléments de réponse à ce dernier sous-questionnement, que nous reformulons ainsi : en quoi les pratiques d'enseignants de l'école primaire sont modi-

fiées par la nécessité de faire classe à distance, et d'assurer par cette modalité technologique la " continuité pédagogique " prônée institutionnellement, et quels sont les impacts potentiels de ces modifications ?

Dans cette optique, et dans le cadre du groupe de recherche GT numérique PLEIADES, nous avons réalisé 24 heures d'enregistrement vidéo d'observations de classes, ainsi que 22 entretiens. Ce corpus venant juste d'être constitué, nous avons choisi de ne présenter ici qu'un cas, celui d'un même enseignant de CP à partir de plusieurs vidéos prises en classe et en classe à distance, et ce sur différentes périodes de l'année scolaire 2019-2020. Celui-ci nous paraît particulièrement illustratif de ce que peuvent impliquer, en termes d'aggravation des inégalités scolaires, les pratiques enseignantes que nous avons pu observer lors de cette recherche.

Parce que la présence de signes n'est pas suffisante pour permettre le développement de facultés psychologiques — encore faut-il qu'ils " fassent signe " pour les individus au sein d'activités " médiatisantes " (Vygotski, 2014 : 205 ; Zavershneva, 2016 : 112) –, nous nous sommes attachés aux usages que fait cet enseignant des outils numériques à sa disposition pour la classe à distance, et à sa façon de gérer les contraintes et les ressources particulières aux situations ainsi produites, notamment aux façons dont elle se manifeste sous la forme d'étayages des activités de ses élèves (Bruner, 1983). De ce point de vue, cet enseignant a tendance à ne pas exploiter les ressources multimodales en sa possession pour réduire la distance temporelle et spatiale pour réguler les activités de ses élèves. Cela le contraint à étayer les activités de façon relativement différée, c'est-à-dire à partir des traces qu'elles peuvent laisser et non dans la temporalité de leur surgissement. Or ces traces ne peuvent, le plus souvent, lui donner à voir qu'une partie des ressorts des activités qui en sont à l'origine, et ainsi le conduire très régulièrement à intervenir tardivement pour aider certains de ses élèves à surmonter leurs difficultés.

Il ressort donc de cette étude de cas qu'on ne peut conclure *a priori* sur les bénéfiques ou les insuffisances de tel ou tel type d'outils numériques, simplement en analysant les caractéristiques les plus apparentes, en négligeant ainsi la diversité des usages qui peuvent en être faits. Car selon les usages, ce ne sont pas les mêmes ressources et potentialités qui sont exploitées. Or cela peut avoir une forte incidence sur le processus de reproduction des inégalités scolaires, dans la mesure où ces usages se traduisent en étayages plus ou moins efficaces pour aider certains élèves à surmonter les difficultés qu'ils peuvent rencontrer lors de leurs apprentissages scolaires.

Bruner, J.S, (1987/1983). " Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème " in J.S. Bruner, *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz.

Goodwin, C. (2003). Pointing as situated practice. In S. Kita (dir.), *Pointing : Where language, culture and cognition meet*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 217–241.

Jewitt, C. (2006). *Technology, Literacy and Learning. A multimodal approach*, New York, Routledge.

Vygostki, L.S. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, Paris, La Dispute.

Zavershneva, E. (2016). "Vygotsky the unpublished: an overview of the personal archive (1912–1934)". In A. Yasnitsky and R. van der Veer (dir.), *Revisionist Revolution in Vygotsky Studies*, London, Routledge, 94-126

Mots clés : classe virtuelle, étayage, interactions, école primaire, inégalités d'apprentissages

Laure Sochala (doctorante, Université d'Artois, CIREL-RECIFES), " **Les processus interactionnels différenciés au prisme des usages du numérique en école primaire** " :

Depuis le début du XXI^e siècle, les évaluations nationales et internationales ont mis en lumière un fossé croissant entre l'objectif officiel d'une modernisation de l'école française au service d'une meilleure réussite de tous les élèves et la réalité des évolutions constatées au cours des dernières décennies, tant au niveau des acquis des élèves qu'à celui des formations des enseignants et de leur maîtrise pédagogique d'outils et de stratégies diversifiés (DEPP, 2019). Les progrès en question étaient attendus notamment de l'essor des nouvelles technologies et des investissements réalisés en matière d'équipements numériques des écoles, mais les recherches réalisées à ce sujet révèlent pour beaucoup des écueils et illusions en la matière, présentant de réelles opportunités parfois manquées en raison de variables diverses (Bernard & Fluckiger, 2019 ; Heutte, 2008).

Ceci nous pousse à vouloir mieux connaître et comprendre comment ces outils numériques à disposition des enseignants peuvent devenir des ressources ou des contraintes pour la réussite de tous les élèves. Pour tenter d'y contribuer, nous tiendrons compte du rôle fondamental que sont les interactions au sein de la classe (Goffman, 1988 ; Sirota, 1988). Nous questionnerons ainsi le rapport de ces interactions multiples (verbales, gestuelles ; initiées par l'enseignant ou l'élève ; etc.) à ces nouvelles ressources extra-langagières que sont les outils numériques.

Afin de comprendre dans quelle mesure les interactions entre maître-élèves sont modulées selon le dispositif numérique d'enseignement proposé en classe, nous prendrons appui sur une phase encore exploratoire de notre recherche doctorale réalisée dans 10 classes de 4 écoles primaires des Hauts de France. Nous avons choisi d'y observer essentiellement l'usage des TBI et des tablettes qui sont les nouvelles technologies les plus utilisées sur ces terrains. Les données recueillies croisent des enregistrements vidéo et audio pris lors de pratiques de classe exploitant des outils numériques ou non, ainsi que des entretiens formels et informels réalisés avec les enseignants. La comparaison sera donc possible entre plusieurs séances similaires réalisées par des mêmes enseignants. Ces observations faites lors de séances disciplinaires variées seront notamment l'occasion d'étudier l'impact des différentes phases de travail (temps en collectif oral, temps de travail individuel, etc.) et des tâches prescrites et effectives qui y sont associées sur les interactions sociales et pédagogiques.

Notre recherche vise d'abord à repérer l'organisation des activités et les interactions dans la classe puis à identifier la part prise par le recours aux outils numériques pour gérer l'hétérogénéité de la classe et les difficultés des élèves. Les premiers constats tendent à montrer que les traitements différentiels dont les élèves sont susceptibles de faire l'objet en temps normal disparaissent lorsque le numérique est intégré à une tâche. Influencés par l'illusion d'un travail autonome en proposant à leurs élèves des outils à première vue facilitants, comme un prédicteur de mots ou un moteur de recherche des synonymes, les enseignants réduisent leurs interactions avec leurs élèves, diminuant de ce fait de possibles étayages précieux pour leurs élèves les plus en difficulté.

Bernard, F. & Fluckiger, C. (2019). Innovation technologique, innovation pédagogique : Éclairage de recherches empiriques en sciences de l'éducation. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 1(1), 3-10.

DEPP, 2019b. Pratiques de classe, sentiment d'efficacité personnelle et besoins de formation : une photographie inédite du métier de professeur des écoles, *Note d'information*, 19.

Goffman, E. (1988). L'ordre de l'interaction. *Les moments et leurs hommes*. In Y. Winkin, *Goffman : un interactionnisme tempéré*, Paris, Seuil-Minuit, 186-230.

Heutte, J. (2008). Influence de l'habituatation à l'usage de l'outil informatique sur l'apprentissage et les résultats scolaires d'élèves du cycles 3 de l'école primaire, *Spiral-E. Revue de recherches en éducation, supplément électronique*, 41, 31-47.

Sirota, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris, PUF.

Mots clés : Interactions sociales ; Numérique ; inégalités scolaires ; hétérogénéité ; Ecole primaire

Discutant : Jean Kurdziel

(1) extraits d'un document interne à la formation distribué en début d'année aux PES.

Mots-Clés: Socialisation professionnelle, contextes, injonctions, étayage, numérique

Jugement et punition à l'école

Livia Nascimento * ¹, Estela Scheinvar * † ², Katia Aguiar * ‡ ¹, Vanessa
Fonseca * §

¹ Universidade Federal Fluminense [Rio de Janeiro] – Rua Miguel de Frias, 9 - Icaraí, Niterói - RJ,
24220-008, Brésil

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro [Rio de Janeiro] – UERJ, Av. Sao Francisco Xavier, 524,
Maracana, 20550-900, Rio de Janeiro, Brésil

Jugement et punition à l'école

Nous témoignons l'installation d'un véritable état de calamité publique dans notre pays, le Brésil. L'avancée de la pandémie COVID-19 a des effets dévastateurs, en particulier dans les territoires qui montraient déjà, en ces dernières années, une aggravation dans la précarisation des conditions de vie locales. Les *favelas* et les périphéries des grands centres urbains, les états de la région nord du pays, les territoires délimités des peuples *quilombola* et autochtones, sont mis en lumière dans un contexte où les chômeurs et les travailleurs à faible revenu comptent déjà 30 millions de personnes.

Sans négliger le fait que nous traversons une crise humanitaire internationale, nous savons que la situation politique dans chaque pays, qui est un facteur déterminant dans la mobilisation des ressources matérielles et immatérielles, a été décisive pour faire face plus efficacement aux pertes en cours. Le Brésil est l'un des pays avec le taux de mortalité le plus élevé dû au COVID-19 (en février 2021, il s'élevait à 240.000). Dans ces conditions, et compte tenu des urgences posées depuis le début de 2020, de nombreuses initiatives ont été prises par des habitants des territoires vulnérables s'organisant dans des réseaux locaux, rendant possible l'utilisation des médias et des articulations avec les travailleurs de la santé, de l'éducation, des agriculteurs et de quelques ONG que, sous forme d'actions directes, ont mobilisé des ressources financières, de la nourriture, du matériel d'hygiène, en plus d'un soutien et d'un accompagnement en matière de soins préventifs.

L'image qui nous vient à la fin des deux premières décennies du XXI^e siècle, avec un coup d'État parlementaire en 2016 et l'élection en 2018 d'un gouvernement d'extrême droite, aux politiques ultra-libérales et ultra-conservatrices, est celle d'un *looping* qui nous a entraînés d'une époque de conquêtes, de nouvelles perspectives dans les politiques publiques, d'ouverture aux différences, aux disputes et aux débats, au chaos résultant du démantèlement successif des institutions, du retrait des droits, des attaques contre la Constitution sous l'égide des forces armées. Dans la perplexité, prises par l'urgence de la survie, tendues par les disputes de parti, capturées par les congrégations religieuses, les forces sociales succombent au manque d'inventivité politique.

Dans ces conditions, sans pouvoir même compter avec la fragile démocratie bourgeoise qui a

*Intervenant

† Auteur correspondant: estelascheinvar@gmail.com

‡ Auteur correspondant: katiafaguiarpsi@gmail.com

§ Auteur correspondant: vnfonseca@gmail.com

peu d'impact pour faire face à la production des inégalités inhérentes au capitalisme, sans une politique de santé publique qui lutte contre la propagation de la contagion du COVID-19 et dépendant d'actions très limitées des centres de recherche défendus par les chercheurs, nous voyons l'autoritarisme génocidaire au centre de la scène politique brésilienne. Si la vie de plusieurs est sous la menace permanente d'un État violeur, c'est dans le quotidien des pratiques que nous suivons l'assemblage microphysique d'une société punitive. On retrouve la coexistence de sociabilités paradoxales, de la circularité des savoirs et des affections tendues qui complexifient les analyses et remettent en cause le sens d'éventuelles actions éthico-politiques.

Les jugements de soi et des autres, la culpabilisation et la criminalisation des comportements ont peuplé les pratiques sociales contemporaines, définissant ce qui devrait être considéré comme correct et imposant des valeurs prédéterminées qui encadrent la vie. L'école n'échappe pas à ce mouvement et on peut même dire qu'elle fait partie des institutions qui affirment la culture de la justice, de la sécurité et de la production de la vérité. Compte tenu de l'importance sociale de l'école, qui est souvent le seul équipement public disponible dans les territoires vulnérables et dans les quartiers ségrégués, surchargés d'attentes et de demandes de la population locale, nous proposons un regard dirigé sur les pratiques de jugement et de punition si présentes dans l'espace scolaire.

Quand on réfléchit aux pratiques de jugement présentes à l'école, on observe la construction subjective de certaines vérités, considérées comme uniques, définissant comment, quand et de quelle manière la conduite doit être considérée comme correcte ou non, dans un exercice moral de vie correcte.

Comprenant qu'il existe une construction historique du concept de jugement, Michel Foucault nous aide à réfléchir à cette question à travers l'analyse de la gouvernementalité néolibérale, des rapports de pouvoir et des discours de vérité. De cette manière, l'auteur établit que le pouvoir est une relation non seulement entre les personnes, mais aussi entre les personnes et les discours, entre les personnes et les lois. Dans cette perspective, nous pouvons discuter la manière dont les spécialités, par exemple la psychologie et la pédagogie, forment des vérités sur les sujets.

La polarisation bon/mauvais qui produit le désir de jugement et de punition dans la vie quotidienne des institutions présentes dans la vie des enfants, comme les écoles et les conseils de tutelle, est un outil de cadrage de la vie des spécialistes qui les fréquentent quotidiennement.

À partir de ces perspectives, nous proposons dans ce colloque d'amener des discussions autour des politiques, pratiques et discours présents dans le système éducatif brésilien pour l'enseignement primaire (école primaire), sur la base des enjeux liés au droit à l'éducation, à la judiciarisation de la garantie des droits, aux relations de l'école avec le conseil tutélaire. Nous souhaitons susciter des discussions sur la manière dont les expériences vécues à l'école primaire conduisent à l'individualisation de la vie et aux universalismes.

Le colloque aura la participation de chercheurs qui ont discuté des questions liées à l'instrumentalisation des institutions dans l'école et ses implications pour le tissu microphysique d'une société punitive. Ainsi, sur le plan microphysique, l'un des espaces les plus tendus dans le contexte de ce que nous avons vécu en 2020 et 2021 est l'école, dans tous ses segments de l'éducation de base et, dans ce travail, nous aborderons l'éducation élémentaire, dans ce qui est compris comme l'appel en France à l'École Primaire. À cette fin, nous aborderons trois aspects : la garantie des droits et leurs effets juridictionnels sur l'éducation et l'école ; les pratiques de protection et de jugement dans la relation entre l'école et le conseil de tutelle ; les impasses dans la différence en ce qui concerne le genre et la race en tant qu'opérateurs de punition.

Mots clés : Jugement, punition, école

Références bibliographiques

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. 10.000 A.C. - A geologia da moral (quem a Terra pensa que é?). In: DELEUZE, G. e GUATTARI, F. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1995. 69-115.

FOUCAULT, Michel. *Sécurité, territoire, population*. Paris: Gallimard, 2004

LOURAU, R. (1993) René Lourau na Uerj. Análise Institucional e práticas de pesquisa. Rio de Janeiro, UERJ

MONCEAU, Gilles. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, 2005, 467-482.

Conseil de tutelle et école : relations entre protection et jugement

Livia Nascimento

Créé avec le *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA) - Statut de l'enfant et de l'adolescent -, en 1990, le conseil de tutelle est l'un des organes qui composent le système de garantie des droits des enfants et des adolescents au Brésil. Il s'adresse aux enfants et adolescents âgés de 0 à 18 ans, agissant dans les cas qui constituent des menaces à leur protection. La vie quotidienne du conseil de tutelle, domaine de mes recherches, traite des plaintes de violations de droits, des plaintes de la population et des situations de souffrance qui exigent une action d'accueil et d'orientation. Il existe de nombreux cas référés par l'école, qui sollicite le soutien du conseil pour résoudre ses difficultés concernant les situations d'indiscipline, les problèmes d'apprentissage et de relation avec les familles ou les actes de violence survenant dans l'espace scolaire.

De cette façon, les écoles adressent au conseil les enfants qui présentent un comportement considéré comme indésirable, déviant. Parfois, en appelant le conseil, l'école entend produire des menaces, des peurs ou des contraintes. Cependant, les technologies de normalisation, les modalités de jugement et les moyens de punition sont tissés, augmentant la régulation de ce qui est visé comme un écart par rapport à la vie scolaire. Il faut dire que de telles pratiques sont menées au nom de la protection de l'enfance, mais il est indéniable que cela fonctionne en développant la judiciarisation par des légalismes et qu'il y a une augmentation de la rationalité de l'ordre et du droit dans le partenariat entre le conseil et l'école. Ainsi, les pratiques de pouvoir peuvent se matérialiser dans la punition disciplinaire de l'étudiant et de sa famille, par exemple par le biais de l'orientation vers des psychothérapies ou des programmes sociaux.

On peut en déduire que de telles pratiques contribuent à responsabiliser certains segments de la population et à démobiliser le potentiel collectif des relations sociales.

Cela dit, la notion de jugement basée sur la logique de la société de sécurité et ses processus de judiciarisation de la vie doit être analysée, associant la notion de jugement aux concepts de vérité et de morale, visant à problématiser comment à la fois les pratiques scolaires et les actions du conseil agencent la composition d'un énorme dispositif de gestion des écarts.

La recherche présentée a pour champ d'analyse le service apporté par les conseils de tutelle, enregistré dans des journaux de terrain construits à partir d'expériences d'intervention menées dans ces établissements. En comprenant qu'il y a une construction historique du concept de

jugement, la proposition est soutenue par des arguments apportés par M. Foucault, G. Deleuze, F. Guattari et R. Lourau.

Mots clés : punition, conseil de tutelle, jugement

Références bibliographiques

BERT, François. Sécurité, dangerosité, biopolitique: trois versants d'une nouvelle pratique de pouvoir sur les individus. *Psicologia e Sociedade*, Belo Horizonte, v. 24 (n. spe), p. 2-7, 2012.

DELEUZE, Gilles. Para dar um fim ao juízo. Em: *Crítica e clínica*. São Paulo: Ed. 34, 1997.

FOUCAULT, M. A Angústia de Julgar. In: MOTTA, M. B. da. (Org.). *Ditos & Escritos VIII: Segurança, penalidade e prisão*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. 73-90.

GUATTARI, Félix et ROLNIK. Sueli Micropolítica, cartografias do desejo. Petrópolis, Rio de Janeiro, Ed Vozes, 1986.

LOURAU, R. *Análise institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

Déplacements de la logique judiciaire dans les écoles primaires au Brésil : des expériences d'intervention socioanalytique.

Estela Scheinvar

En 1996 le Brésil a promulgué une loi nationale sur l'éducation, selon laquelle non seulement le pouvoir public doit garantir l'accès à l'éducation fondamentale à la population jusqu'à l'âge de 14 ans, mais aussi, les responsables des enfants et des adolescents sont obligés de les envoyer à l'école. Dans un premier temps, on avait célébré cette loi comme une victoire, surtout parce que notre pays n'avait jamais garanti à toute la population la possibilité de fréquenter l'école. Mais les résultats des recherches qui ont été développés sous ma coordination dans des écoles de la ville de Niterói à la fin des années 1990 nous ont surpris, parce que l'école n'avait pas les moyens d'accueillir tous les arrivants et les familles étaient pas toutes satisfaites des nouvelles obligations. D'un côté, les espaces dans les écoles n'étaient pas suffisants et il n'y avait pas assez de personnel. Par conséquent les salles de classe, accueillant plus d'élèves que leur capacité de le permettait, étaient surchargées. D'un autre côté, les professeurs ne savaient pas prendre en charge des élèves qui ne voulaient pas fréquenter l'école et ne pouvaient pas être expulsés, parce que la loi les obligeait à fréquenter l'école. Les tensions étaient nombreuses et les ressources mobilisées pour y faire face étaient très faibles. Le discours le plus récurrent consistait à dire que " la loi oblige " et des menaces de violation de la loi étaient adressées au pouvoir judiciaire. Chacun menaçait les autres de les poursuivre en justice. Il est certain que l'école n'était pas préparée à accueillir toute la population et la population n'était pas suffisamment normalisée pour vivre dans l'espace de l'école.

Les analyses qu'on peut formuler partent du contexte historique. Cette loi a été promulguée dans le contexte des avancées de la politique néolibérale, étayée par l'État de droit. Un État dont la gouvernementalité repose sur le pouvoir juridique, qui fonctionne à partir d'une logique coercitive. En fait, nous avons constaté que les conflits provoqués par cette politique du droit à l'école ne sont pas abordés par les structures pédagogiques, mais relégués au domaine juridique.

La loi peut obliger les élèves à fréquenter l'école, mais ne garantit pas les résultats pédagogiques.

En fait, ce que nous avons cherché à mettre en évidence, c'est le fait que les projets pédagogiques ne peuvent pas être imposés par une norme légale, mais sont construits par le biais d'un débat sur les principes et les projets adoptés, ainsi que sur les manières de travailler et les relations quotidiennes au sein de l'établissement.

Investir dans relations juridiques est une manière d'investir dans la coercition, l'autoritarisme, le silence, la hiérarchie dans les rapports humains, bref, c'est investir dans un système autoritaire qui ne se soucie pas de la qualité des rapports humains, mais de buts financiers. En s'écartant de cette perspective, les travaux que nous avons accomplis sont étayés par les outils de l'analyse institutionnelle française, en particulier les contributions de Guattari, Lourau et Lapassade. Les interventions socioanalytiques que nous avons effectuées dans les écoles représentent plus qu'une manière de travailler. Elles sont destinées à construire une autre perspective pédagogique. C'est ce travail avec le personnel des écoles et les étudiants en pédagogie que je souhaite présenter et dont je souhaite discuter dans le cadre du symposium.

Mots clés : État de droit ; Gouvernamentalité ; Analyse Institutionnelle.

Références Bibliographiques

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes, 1999.

LOURAU, René. El Estado inconsciente. La Plata: Caronte, 2008.

PASSETTI, Edson. Anarquismos e sociedade de controle. São Paulo, Editora Cortez, 2003.

Genre, race et punitivisme dans la vie scolaire

Katia Aguiar, Vanessa Fonseca

Les analyses sociopolitiques qui mettent en évidence la présence néfaste et insuffisante de l'État, bien que nécessaires, n'ont jamais suffi à donner une cohérence aux pratiques de résistance qui visent des transformations de la réalité brésilienne. Penser avec M. Foucault dans la perspective de la gouvernamentalité élargit notre champ d'analyse au-delà de la gestion politique de l'État. Parmi les manières de diriger la conduite et les exercices d'autonomie gouvernementale, les cadres normatifs définissent quels humains méritent d'être reconnus et établissent des formes de jugement impliquées dans le vidage de la complexité des vies. Blackout, ignorance, falsification du monde qui renforcent le jugement moral : " nous n'avons pas besoin de comprendre, mais seulement, et toujours juger !" (BUTLER). Ce mouvement de transcendance, créateur d'universaux, ôte l'expérience quotidienne dans sa dimension intensive et favorise la naturalisation de certaines pratiques, condition de la colonisation.

Au Brésil, les Noirs subissent trois à sept fois plus de punitions de la part de la police que les Blancs (SINHORETTO). Bien que naturalisées par la société, ces données ne nous surprennent pas et mobilisent une série de débats anti-punitifs. Cependant, moins débattue est l'inégalité des peines subies par les filles et les garçons noirs et blancs à l'école, depuis les premières années de l'école primaire, généralement considérée comme un espace de correction des inégalités sociales et de production d'autonomie. Toutefois, sans une analyse des processus de subjectivation, nombreux obstacles aux pratiques libertaires restent non viables.

Sur les 10 millions de jeunes brésiliens âgés de 14 à 29 ans qui quittent l'école sans avoir terminé l'école primaire, 71,7% sont des hommes et des femmes noirs. La plupart de ces étudiants sont des hommes. Parmi les raisons invoquées par les élèves, il y a le besoin de travailler et le manque

d'intérêt pour l'école. Dans la littérature internationale, il existe une série d'études qui mettent en évidence les jeunes hommes noirs, le plus souvent punis pour avoir été considérés comme plus rebelles (CARVALHO). De telles études attirent également l'attention sur les généralisations de la part des enseignants, dans lesquelles des groupes de garçons noirs sont perçus comme négatifs ; ils n'échappent jamais aux stéréotypes de genre et de race. Sur la base de ces stéréotypes, il est également rapporté que les jeunes noirs ont tendance à rechercher la reconnaissance dans leur position anti-scolaire, ils sont même admirés par les jeunes hommes blancs, pour leurs performances plus agressives et leurs idéaux de masculinité.

Compte tenu de l'importance de l'école dans la vie des enfants des favelas et des quartiers périphériques, nous souhaitons présenter quelques problématisations sur les pratiques punitives et leur utilisation inégale par rapport au sexe et à la race. Le matériel généré par les recherches des auteurs dans les établissements scolaires, sous forme de recherche-intervention, et la littérature disponible sur le sujet, seront les ressources pour l'analyse.

Mots clé : genre, race, punitivisme

Référence bibliographique

BUTLER, Judith. Quadros de guerra – quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CARVALHO, Marília P. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. *Cadernos Pagu* (22), 2004, 247-290.

FOUCAULT, Michel. *Sécurité, territoire, population*. Paris: Gallimard, 2004.

SINHORETTO, Jacqueline. *Policimento e relações raciais: estudo comparado sobre formas contemporâneas de controle do crime*. Rapport de recherche envoyé à

CNPq. UFSCar: Junho, 2020. Disponible sur : <http://www.gevac.ufscar.br/wp-content/uploads/2020/09/policimento-rel-raciais-2020.pdf>. Accès en 21/02/2021

Mots-Clés: ugement, punition, école

Approche d'une épistémologie scolaire dansée

Caroline Ehrlacher Siffert ^{*† 1,2}, Fabienne Brière ^{* ‡ 1}, Bruno Lebouvier ^{* § 3}, Laurence Espinassy ¹

¹ ADEF – Aix-Marseille Université - AMU : EA4671 – France

² CREN – Université de Nantes : EA2661, Université de Nantes : EA2661, Université de Nantes : EA2661 – France

³ CREN – Université de Nantes : EA2661, Université de Nantes : EA2661, Université de Nantes : EA2661 – France

Nous nous baserons dans un premier temps sur un corpus de données établissant un état des lieux des pratiques d'enseignement de la danse de création à l'école primaire. Ce corpus est constitué d'une approche macroscopique quantitative, elle-même détaillée par un éclairage qualitatif de deux séances d'enseignement en danse de création en cycle 1, une séance menée par une enseignante débutante et une autre par une enseignante chevronnée. La méthodologie d'analyse des verbatims de séances suivie d'entretiens semi-directifs post-séance, vise à montrer la fonction du savoir mis à l'étude par l'identification des éléments lexicaux remarquables. Les résultats mettent à jour des tensions de type socio-culturel (pratique sociale de référence polymorphe et polysémique), prescrit (savoirs en éducation physique et sportive vs éducation artistique et culturelle), disciplinaire (savoirs, objets d'enseignement, variables didactiques, processus ou produit, exploration ou composition), et professionnel (place du corps et du langage), dans un arrière-plan théorique anthropologique du didactique.

Il s'agit dans le cadre de ce colloque d'investiguer un élément de ces tensions mises à jour en contexte réel d'enseignement, à savoir celui des niveaux prescriptif et disciplinaire. Les résultats de notre étude montrent que les dilemmes socio-culturels disciplinaires auxquels sont confrontées les enseignantes, et ce quelle que soit leur expertise, lorsqu'elles mettent à l'étude des contenus en danse créative dans leur classe, réactivent les tensions historiques constitutives de la discipline. Nous chercherons à comprendre en quoi ces dilemmes professionnels en situation d'enseignement peuvent révéler des dilemmes socio-culturels disciplinaires, pour montrer dans quelle mesure les tensions historiques peuvent être réactivées en situation réelle d'enseignement, dans la mise œuvre des prescriptions. La discussion revient sur les contours de l'épistémologie scolaire de l'enseignement de la danse créative (Reuter, 2010).

Pour ce faire, nous appuierons nos analyses sur une étude complémentaire socio-historique de l'évolution des objets de savoirs scolaires dansés prescrits (Reuter, 2010), dans les Instructions Officielles primaires et secondaires depuis leur entrée dans les programmes jusqu'à aujourd'hui. Il s'agira de mettre en discussion les différents éléments de tensions détaillés dans l'étude préliminaires pour voir en quoi ils peuvent trouver un écho dans des tensions elles-mêmes mises à jour dans les programmes scolaires actuels, tel que le présente Reuter, et en quoi ces tensions peuvent être expliquées historiquement, en particulier entre éducation physique et sportive et éducation

*Intervenant

† Auteur correspondant: caroline.siffert@etu.univ-amu.fr

‡ Auteur correspondant: fabienne.briere@univ-amu.fr

§ Auteur correspondant: bruno.lebouvier@univ-nantes.fr

artistique et culturelle.

Nous questionnerons ces nœuds de tension historiques constitutifs de la discipline dans la construction de son épistémologie scolaire et du savoir étudié en situation d'enseignement. En prenant appui sur le croisement d'une approche didactique et d'une analyse clinique de l'activité (Brière-Guenoun, 2017), nous tenterons de montrer que l'analyse ascendante de la transposition didactique (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2005) de séances de danse, enrichie par la mise au jour des dilemmes de métier (Clot, 2006) révèlent les choix de l'enseignant enracinés dans son histoire professionnelle personnelle intégrée à l'histoire du collectif dans son institution.

La discussion pourra ouvrir sur les perspectives en termes de formation des enseignants du premier degré au croisement des enjeux scolaires liés à la discipline éducation physique et sportive et à l'éducation artistique et culturelle. Nous envisageons par conséquent à plus long terme un développement de la méthodologie à visée compréhensive et transformative, pour investiguer ces dilemmes sur les savoirs disciplinaires à travers le lien entre la prescription et l'enseignement, à savoir la formation.

Mots-Clés: danse de création, savoirs scolaires, transposition didactique

Enseignants face aux marchés scolaires ségrégués en Turquie : expériences professionnelles entre dévalorisation et incertitudes

Metin Cevizci * 2,1

² École normale supérieure - Lyon – École Normale Supérieure - Lyon, Laboratoire Triangle UMR 5209
Lyon – 15 parvis René Descartes - BP 7000 - 69342 Lyon Cedex 07, France

¹ Acibadem University – Kayışdağı Cad. No:32 Ataşehir/İSTANBUL, Turquie

Résumé

Marquées par l'implémentation des politiques néolibérales, les années 2000 annoncent un double tournant historique pour le système scolaire en Turquie. D'abord, au niveau pédagogique, les réformes successives mettent en place " une pédagogie constructiviste " et " un cadre des compétences de base " qui posent la créativité, l'esprit d'initiative et la responsabilité comme les normes fondamentales de l'éducation. Ensuite, au niveau administratif, un processus de privatisation et de décentralisation financière est initié en vue d'une gestion plus efficace et rationnelle des établissements scolaires. L'école publique est ainsi chargée de créer elle-même ses propres ressources économiques en faisant appel aux associations des parents et au secteur privé alors que l'école privée jouit des subventions publiques au nom de la compétitivité du champ scolaire. Si la carte scolaire s'officialise en 2009 pour entraver une probable ségrégation des écoles liée à ces changements, les contraintes budgétaires la facilitent paradoxalement encourageant les familles de milieux favorisés d'y déroger (Van Zanten, 2009) en contrepartie des dons financiers. Le champ scolaire tourne ainsi en des marchés scolaires ségrégués à l'imbrication des logiques publiques et privées (Felouzis *et al*, 2013). Mobilisant une enquête de terrain stambouliote qui est menée entre 2018 et 2020 dans des écoles primaires publiques dans des quartiers favorisés et populaires et qui s'appuie sur des entretiens semi-dirigés réalisés avec des enseignants, cette communication a pour objectif de comprendre la manière dont le métier d'enseignant est touché par ces changements. Elle s'intéresse plus précisément aux mises en question du métier d'enseignant par les enseignants eux-mêmes et au travail de reconstruction identitaire par lequel ils cherchent à dépasser les contradictions se trouvant entre l'idéal et la pratique du métier. Dans les écoles favorisées, si les ressources intellectuelles et culturelles dont les élèves disposent mettent les enseignants à l'aise pour mettre en œuvre une pédagogie centrée sur eux, cette pédagogie les prive d'une satisfaction professionnelle par manque de transmission des savoirs. Les enseignants s'y trouvent d'autre part sous la pression des parents qui se revendiquent de plus en plus le droit de s'impliquer dans le travail scolaire (Périer, 2014), notamment du fait des dons financiers qu'ils y consacrent. Tout au contraire, les enseignants exerçant dans les écoles populaires souffrent de la distance des familles et des élèves à la culture scolaire (Van Zanten, 2001) et se trouvent dans un sentiment de solitude et d'incapacité. S'ils se convainquent ainsi de la potentialité transformatrice de leur métier pour la population à laquelle ils font face et en tirent profit pour une

*Intervenant

revalorisation professionnelle, les difficultés économiques des établissements leur entravent toute tentative d'organiser des activités extra-scolaires pour soutenir les élèves dont la grande majorité est en échec scolaire. Traçant des parcours différents, les enseignants exerçant dans des établissements ségrégués se reconnaissent ainsi dans des incertitudes identitaires quant à leur rôle dans le système scolaire et dans une dévalorisation professionnelle en raison de l'intrusion des parents dans le travail scolaire ou du sentiment d'être mis à l'abandon par l'État en l'absence de tout soutien économique et pédagogique.

Bibliographie

Felouzis Georges, Maroy Christian, van Zanten Agnès, 2013, *Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*, Paris, PUF.

Périer Pierre, 2014, *Professeurs débutants: les épreuves de l'enseignement.*, Paris, PUF.

Van Zanten Agnès, 2001, *L'école de la périphérie: scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF.

Van Zanten Agnès, 2009, *Choisir son école : stratégies familiales et médiations locales*, Paris, PUF.

Mots-Clés: métier d'enseignant, pédagogie constructiviste, politiques néolibérales, ségrégation scolaire, Turquie

Enseigner la géographie au cycle 3 à l'aide de sites Internet : des contenus construits par des pairs / experts qui questionnent la transposition didactique.

Benoit Bunnik * 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

L'objectif de cette contribution à l'axe thématique " Institution en contexte " du colloque " L'école primaire au 21e siècle " est de montrer que l'utilisation de sites Internet par les enseignant-e-s du cycle 3 (cm1 et cm2) pour préparer leurs séquences peut les pousser à s'éloigner du curriculum prescrit pour plusieurs raisons : recherche d'efficacité et de temps, méconnaissance des programmes, utilisation de ressources disponibles répondant à des programmes qui ne sont plus en vigueur, etc. Cela peut aussi renforcer l'idée que la géographie scolaire est un système auto-référencé marqué par des habitus ou des schèmes implicitement diffusés par ces sites Internet.

L'enseignement de la géographie au cycle 3 a connu trois mutations notables lors de la dernière décennie : une rénovation du programme en 2015 qui bouleverse les contenus et demande de faire évoluer les pratiques vers une géographie de l'agir spatial ; un renforcement de discours, évaluations et formations autour des deux disciplines fondamentales que sont le français et les mathématiques aux dépens des autres disciplines, ce qui pèse sur les choix d'enseignant-e-s polyvalent-e-s ; enfin l'usage de l'Internet pour construire des séquences au détriment des réseaux de diffusion normatifs descendants plus anciens (manuels absents des classes par manque de financement, formation continue rare).

Ce travail repose sur l'étude de vingt sites Internet analysés pendant l'automne 2020. Ces sites, très facilement accessibles grâce aux moteurs de recherche, sont la plupart du temps gratuits et proposent de rendre accessibles des cours effectués par des professeurs des écoles en exercice à destination d'autres professeurs des écoles, mais aussi de parents, voire, plus rarement, d'élèves. Ces cours prennent très souvent la forme de fiches à photocopier. C'est un modèle de diffusion et de légitimation horizontal qui repose sur une proximité entre pairs (l'auteur-e et les internautes) et qui entretient l'idée que l'auteur-e est un-e expert-e ayant une réflexion sur ce qui est produit. Il s'agit alors d'une prescription que l'on peut qualifier de non primaire entre pairs mais également par des experts qui doivent leur statut à leur audience ou à leur relation à leur lectorat plus qu'à une légitimité institutionnelle.

Par l'analyse de la forme des sites (nombre de pages, forme des fiches, place de la géographie dans le site, ...) et du contenu diffusé (discours, types d'exercices, iconographie, trace écrite

*Intervenant

proposée, ...), il ressort que le contenu proposé ne répond que rarement aux attentes des programmes scolaires actuels. Ces sites Internet s'appuient très souvent sur des programmes anciens (2008, voire 2002) et semblent conforter une vulgate basée sur des exercices de repérage centrés sur la France et l'Europe, des exercices de collecte d'information dans des documents rarement suivis d'analyse ou encore des exercices peu conformes aux attentes institutionnelles actuelles. De même, les sites étudiés proposent souvent une trace écrite induisant que le travail des élèves repose d'abord sur un travail de mémorisation plus que ce compréhension et d'action demandés par les programmes de 2015, confirmés en 2020.

Les raisons de cette offre sont diverses : présence de pages anciennes et non mises à jour même lorsque le programme scolaire a changé, méconnaissance des programmes actuels, manque de formation en géographie et certainement aussi une offre relativement réduite ou méconnue de sites Internet institutionnels disposant d'une offre identique, à savoir des fiches prêtes à être utilisées en classe.

Tous ces éléments questionnent la légitimité de ces sites et de leur contenu, tout comme la constitution de normes qui échappent à la demande de l'institution, normes construites par des pairs vus comme des experts, dans un système auto-référencé sur lequel l'institution scolaire ou universitaire pèse peu, voire aucunement.

Bibliographie :

- Daunay B., Fluckiger F. et Hassan R. (2015), Les contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques, Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.
- Labinal G. (2020), Les enjeux de l'utilisation d'internet et des moteurs de recherche pour les enseignants du premier degré. L'exemple de la géographie et du programme de cycle 3, Recherches en Didactiques, 30, p. 101-120.
- Philippot T., Glaudel A. et Charpentier P. (2016), Enjeux épistémologiques et méthodologiques de l'analyse didactique du travail enseignant de l'école primaire en géographie, Revue des sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, 49, 41-66.
- Prairat E. (2012), Considérations sur l'idée de norme, Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle : revue internationale, 45 (1-2), 33-50.
- Thémines J.-F. (2016), Propositions pour un programme d'agir spatial : la didactique de la géographie à l'épreuve de changements curriculaires, Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle : revue internationale, 49 (4), 117-150.

Mots-Clés: Internet, géographie, cycle 3, transposition didactique, contenu disciplinaire, normes

L'évolution historique des mutations des prescriptions comme moyen d'interroger l'identité professionnelle des formateurs d'enseignants en réseau d'éducation prioritaire.

Nicolas Tagnard * ¹, Fabienne Brière-Guenoun * † ²

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

² Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation – Aix Marseille Université : EA4671 – 3 Place Victor Hugo13331 MarseilleCedex 3, France

Notre communication s'intéresse aux mutations des dispositifs de formation continue des enseignants et à l'influence des évolutions historiques de ces mutations sur l'expérience propre et l'identité professionnelle des formateurs. En référence aux travaux de Dewey (1938), le concept d'enquête (inquiry) permet de traduire de quelle manière les discontinuités dans l'expérience peuvent à la fois être un levier de construction d'une posture réflexive et source de développement professionnel (Thievenaz, 2019). Nous émettons l'hypothèse que la mise en perspective historique peut expliquer les tensions qui traversent aujourd'hui le champ de la formation et également contribuer à mieux comprendre les controverses parfois vives qui alimentent le débat sur la formation continue.

Selon le cadre théorique développé par Brière-Guenoun (2017), nous prenons appui sur une approche comparatiste en didactique, adossée et complétée par les éclairages de la clinique de l'activité (Clot, 2008) afin d'analyser les savoirs qui circulent dans le système didactique de formation continue et les dilemmes de métier qui caractérisent l'activité des formateurs (Clot, 2008). Nous souhaitons en particulier étudier l'articulation des différents " savoirs de métier ", c'est-à-dire les savoirs disciplinaires transdisciplinaires et réflexifs (Brière et Simonet, 2021) dans la mise en place de formations ainsi que les façons dont ces dernières se nourrissent ou non des besoins et des interrogations issus des pratiques quotidiennes des enseignants

Le corpus repose sur une enquête par questionnaire soumis aux formateurs intervenant en éducation prioritaire dans l'académie d'Aix-Marseille, sur les entretiens semi-dirigés de deux formateurs, de la coordonnatrice d'un Réseau d'Education Prioritaire (REP). La démarche méthodologique repose sur une analyse thématique ascendante de l'ensemble des verbatims d'entretien à partir de laquelle chaque entretien est découpé en épisodes évocateurs d'un axe réflexif central : culture de formation, statuts et impact de la formation dans le système didactique enseignant, circulation et construction des savoirs de formation en contexte, croisement des prescriptions et des institutions dans la production des " savoirs de métiers ".

Les principaux résultats montrent que les " savoirs de métiers " en circulation dans les processus de formations sont étroitement reliés au contexte (territoire, degré d'enseignement...) et

*Intervenant

†Auteur correspondant: fabienne.briere@univ-amu.fr

souvent source de conflit d'expérience et moyen d'affirmation du style. Les résultats font également ressortir la prépondérance des savoirs disciplinaires ou savoirs " à enseigner " dans les contenus de formation. Ils offrent, par ailleurs, souvent l'occasion de construire ou manipuler des outils pour enseigner. On note, aussi, une évolution de la prise en compte des communautés de pratique qui pour l'instant se fondent sur des prescriptions descendantes et pas nécessairement sur des remontés ascendantes des besoins. La gestion des dilemmes de prescription et des résistances conduit les formateurs à négocier le mouvement de circulation entre leur statut d'enseignant et de formateur en ancrant leur légitimité dans la capacité à faire évoluer leur regard sur l'activité. L'évolution de cette vision se fait principalement en référence aux relations cardinales et néanmoins délicates entre pratique et théorie.

Finally, l'identité des formateurs se construit aujourd'hui au contact des tensions caractéristiques de l'histoire institutionnelle des dispositifs de formation tout en s'inscrivant dans un processus d'enquête continu, tel que défini par les enquêtes internationales sur le développement professionnel des acteurs de l'éducation (Lessard, 2021). Ainsi, les interrogations qui traversent les pratiques de formation actuelles amènent les formateurs à naviguer entre activité et entropie à la recherche d'un véritable développement professionnel.

Brière-Guenoun, F (2017). Instruire les gestes didactiques de métier. Quelles perspectives pour la formation des enseignants ? Presses Universitaires de Rennes, collection Paideia.

Brière, F. et Simonet, P. (2021). Développement d'étudiants stagiaires en EPS et activité du formateur-chercheur au prisme d'une analyse croisant une approche didactique et clinique de l'activité. *Education & didactique*, 15, 47-74.

Clot, Y. (2008). Travail et pouvoir d'agir. Presses universitaires de France.

Lessard, C. (2021). *Evaluation des effets du développement professionnel des acteurs de l'éducation*. Paris : Cnesco.

Thievenaz, J. (2019). Enquêter et apprendre au travail. Approcher l'expérience avec John Dewey. Dijon : Raisons et passions.

Mots-Clés: formation, historicité, identité professionnelle, système didactique de formation

Travail enseignant et évolutions de l'école primaire : entre besoins d'innovation et de stabilité

Thierry Bouchetal *^{† 1,2}, Olivier Maulini *

³, Andreea Capitanescu Benetti *^{‡ 4}, Manuel Perrenoud *^{§ 4}, Myriam Radhouane *^{¶ 4}, Laetitia Progin *^{|| 4}, Heloise Rougemont *^{** 4}, Damien Canzittu *^{†† 5}, Françoise Carraud *^{‡‡ 6,7}, Lila Merle *⁸, Hélène Crocé-Spinelli *^{7,9}, Marc Guignard *⁹, Stéphane Simonian *⁹, Aurélie Doelrasad *⁹, Chloé Lecomte *⁹, Quentin Magogeat *⁹

¹ Education, Cultures et Politiques – Université Jean Monnet [Saint-Etienne], Université Lumière - Lyon 2 – 86 rue Pasteur 69007 Lyon, France

² Université Lumière - Lyon 2 – Laboratoire ECP Education Culture Politique – 86, rue Pasteur - 69007 Lyon, France

³ Laboratoire de recherche innovation formation éducation (LIFE) (LIFE) – Suisse

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

⁵ Université de Mons – 20, place du Parc, B7000 Mons, Belgique

⁶ Education, Cultures et Politiques (ECP) – Université Lumière - Lyon 2 – France

⁷ Université Lumière - Lyon 2 – Laboratoire ECP Education Culture Politique – 86, rue Pasteur - 69007 Lyon, France

⁸ Education, Cultures et Politiques – Université Lumière - Lyon 2 – France

⁹ Education, Cultures et Politiques – Université Lumière - Lyon 2 – 86 rue Pasteur 69007 Lyon, France

L'argumentaire général du colloque invite à une approche à la fois rétrospective et prospective des évolutions contemporaines de l'enseignement primaire. Deux perspectives éducatives peuvent s'opposer : celle de *l'avenir à imaginer* (en osant innover) et celle du *passé auquel se référer* (comme gage de stabilité). L'intention de ce symposium n'est pas de se substituer aux acteurs

*Intervenant

[†] Auteur correspondant: t.bouchetal@univ-lyon2.fr

[‡] Auteur correspondant: Andreea.Capitanescu@unige.ch

[§] Auteur correspondant: Manuel.Perrenoud@unige.ch

[¶] Auteur correspondant: Myriam.Radhouane@unige.ch

^{||} Auteur correspondant: Laetitia.Progin@hepl.ch

^{**} Auteur correspondant: heloise.rougemont@hepl.ch

^{††} Auteur correspondant: damien.canzittu@umons.ac.be

^{‡‡} Auteur correspondant: francoise.carraud@univ-lyon2.fr

Auteur correspondant: merlelila@gmail.com

Auteur correspondant: Helene.Croce-Spinelli@univ-lyon2.fr

Auteur correspondant: marc.guignard@univ-lyon2.fr

Auteur correspondant: stephane.simonian@univ-lyon2.fr

Auteur correspondant: aurelie.doelrasad@univ-lyon2.fr

Auteur correspondant: C.Lecomte@univ-lyon2.fr

Auteur correspondant: Q.Magogeat@univ-lyon2.fr

pour tracer la ou les voies à emprunter, mais d'identifier où et comment s'orientent les pratiques dans la complexité contemporaine (Fabre, 2011). Hiérarchies d'excellence contre école inclusive, identité nationale contre métissage culturel, savoirs formulés contre compétences à développer, respect des conventions contre esprit critique, transmission des valeurs contre démocratisation de leur discussion : la recherche montre que les controverses pédagogiques peuvent être localement d'autant plus vives et persistantes que les termes de chaque alternative relèvent d'un idéalisme abstrait (Blais, Gauchet & Ottavi, 2014).

Dans ce contexte, les sciences de l'éducation peuvent chercher à se rapprocher du réel pour comprendre et interroger l'écart entre, d'un côté des projections plus ou moins prescriptives, de l'autre des pratiques dont l'épaisseur peut plus ou moins leur résister. Qu'en est-il donc du travail ordinaire ? Comment l'articulation entre innovation et stabilité s'y joue-t-elle et s'y arbitre-t-elle empiriquement ? Quel rapport les professionnel.les de l'école entretiennent-ils avec la double contrainte de chaque fois mobiliser l'existant pour produire de l'inédit, faire avec le réel pour le transformer éventuellement ? Quel rôle joue la recherche dans l'orientation de leur travail et des débats à son propos ?

Changer l'école ou ses pratiques n'est ni plus ni moins risqué que de les considérer comme un conservatoire à protéger voire sanctuariser. Tout dépend de ce que l'on modifie et de ce que l'on maintient en vérité. Mais innover implique toujours le risque de créer de l'incertitude, là où la tradition et le sens commun peuvent répliquer qu'" un tien vaut mieux que deux tu l'auras... ", et mettre la charge de la preuve du côté des fauteurs de déséquilibre. Plus les professionnels de l'enseignement sentent leur autorité décliner, plus ils affrontent ou craignent les évaluations externes de leur activité, plus leur priorité peut devenir de se protéger de l'adversité : indicateurs menaçants et procédures protectrices peuvent ainsi s'allier pour empêcher leur travail au motif de le légitimer... (Hibou, 2012)

Le symposium croisera les regards pour établir des liens entre, d'une part les manières dont la recherche conçoit le métier d'enseignant (son contrôle, sa formation, sa ressaisie par les sciences de l'éducation), d'autre part les exigences normatives vécues par les terrains et les personnels éducatifs (leurs aspirations, visées, critères de validation). Deux niveaux d'analyse pourront ainsi s'articuler : celui du *travail enseignant* tel qu'il est appréhendé, compris, pensé par les sciences de l'éducation ; celui du *rôle de ces sciences* dans la reconnaissance et/ou le questionnement de ce qu'elles observent. Les praticien.es peuvent chercher l'équilibre entre stabilité et perfectionnement, revendication de leur expertise ou de leur droit d'apprendre et de tâtonner. Et c'est en permanence que la recherche peut hésiter – en tant qu'" amie critique " – entre les (ré)conforter ou les interpeller. Cette double tension sera interrogée à partir de travaux empiriques menés dans les contextes nationaux des différents laboratoires associés, pour ancrer la théorisation des évolutions de l'école et du travail enseignant dans des données récoltées et interprétées à cet effet.

Blais, M.-C., Gauchet, M. & Ottavi, D. (2014). *Transmettre, apprendre*. Paris : Stock.

Fabre, M. (2011). *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : PUF.

Hibou, B. (2012). *La bureaucratisation du monde à l'ère néolibérale*. Paris : La Découverte.

1.

1950-2050 : extension du domaine de l'expérimentation ?

Brève histoire prospective des arbitrages entre renouvellement et persistance des pratiques éducatives

Olivier Maulini, Andreea Capitanescu Benetti, Manuel Perrenoud, Myriam Radhouane

Le symposium situe l'évolution de l'école et du travail enseignant " entre innovation et conservation ". Cette contribution se propose de prendre du recul pour analyser, entre la seconde moitié du 20e siècle et la première du 21e, ce que l'on pourrait appeler *l'évolution de cette évolution* : entre renouvellement et persistance des pratiques, comment les arbitrages s'opèrent-ils localement et globalement, d'une manière à son tour plus ou moins persistante ou renouvelée au fil du temps ?

Le monde change, l'école aussi, le travail enseignant tout autant, mais ils le font dans des contextes et selon des modes socialement structurés, au milieu de rapports de force et/ou de coopération plus ou moins discutés. Des réformes peuvent ainsi être lancées par les autorités. Les professionnels leur être plus ou moins associés. Ils participent ou s'en détournent au contraire par crainte de se voir manipulés. Les expériences du terrain soutiennent ou contestent les priorités politiques. Les acteurs se divisent ou se rassemblent à ce propos, en fonction de leurs intérêts et/ou de leurs convictions. Quand leurs initiatives se neutralisent, les transformations se font discrètes, à la limite silencieuses. Les camps peuvent les juger tour à tour dérisoires ou paradoxalement puissantes, indignes des idéaux proférés ou d'autant plus respectables qu'elles combinent réalisme et durabilité. L'angoisse voire la désillusion démocratique ont tendance à fragmenter les positions, relativiser les vérités, disqualifier les institutions (Revault d'Allonnes, 2010). L'État, la Loi, la Science et même les syndicats doivent négocier leur légitimité, ce qui prive l'espace public d'une transcendance que le choc des intégrismes (religieux ou marchand) vient un peu partout remplacer.

Les jeunes générations d'enseignantes et d'enseignants préfèrent souvent l'agilité à la puissance, les projets situés aux grandes planifications, les circuits courts et les réseaux flexibles aux monuments doctrinaux (Robert & Carraux, 2018). La convivialité peut certes devenir un dogme, mais tout en nuances et légèreté. Ce qui ne peut se gouverner d'en haut et ne veut se diriger d'en bas passe en partie à l'échelon médian : celui des établissements, des équipes pédagogiques, de communautés apprenantes ou de territoires autonomes censés distribuer les responsabilités (Dupriez, 2015).

Tout cela rend de plus en plus complexe l'orientation de pratiques multi-référencées, sans fondement intangible et par là même forcées de se justifier, soit en innovant pour davantage performer, soit en s'affirmant valables lorsqu'elles se sentent menacées. Une fatigue professionnelle peut en découler, et alimenter l'individualisme qui l'a provoquée (Lantheaume & Hérou, 2008). En somme, conservatisme et progressisme se reconnaissent jadis à une marche de l'histoire dont chacun revendiquait une extrémité : les traditions pour s'arrimer, l'innovation pour avancer, et des conflits d'universaux pour les départager. Mais ces pôles doivent désormais composer dans et avec un monde indéterminé, dont le compromis permanent pourrait devenir le but mais reste plutôt le problème : comment banaliser l'expérimentation tant qu'elle passe pour du désordre et de l'hésitation, non pour un horizon ouvert et fuyant par définition ? Peut-on dissiper ce trouble, ou assumer le flou est-il le secret de la démocratisation ? Ces questions seront posées après une analyse des tendances de fond observées entre les deux siècles et à travers les continents : les principaux changements éducatifs réellement constatés seront organisés en une base de données, puis catégorisés par la méthode d'induction croisée de leurs variations et de leurs régularités, y compris lorsque ce qui change devient la manière de dissimuler ce qui doit persister ; sur cette base, une théorie sera esquissée de l'évolution du climat éducatif à l'échelle planétaire, et de l'impact qu'il pourrait avoir sur l'espèce humaine.

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

Lantheaume, F. & Hérou, Ch. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.

Revault d'Allonnes, M. (2010). *Pourquoi nous n'aimons pas la démocratie*. Paris : Seuil.

Robert, A. D. & Carraud, F. (2018). *Professeurs des écoles au XXI^e siècle. Portraits socio-professionnels*. Paris : PUF.

2.

Nouvelle injonction et tensions nouvelles ? Le métier d'enseignant-e à l'ère de la participation

Laetitia Progin, Héloïse Rougemont,

Ces dernières décennies, les systèmes éducatifs ont développé de nouveaux outils pour manager la performance des établissements scolaires et de leurs actrices et acteurs en leur sein. Ainsi, les écoles sont soumises " à une obligation de résultats et de performance mise en place sous des appellations diverses : *accountability* dans les pays anglo-saxons, *pilotage basé sur l'évaluation externe* en Europe continentale, *gestion axée sur les résultats* au Québec " (Maroy & Voisin, 2014, p.31).

Même si l'*accountability* est généralement comprise comme étant un instrument de reddition de compte, elle ne s'y limite pourtant pas. Pour Maroy (2013), l'*accountability* recouvre un processus plus large et implique " au minimum une collecte systématique d'information sur les résultats du système, une visée de changement et d'amélioration du système à partir de ses résultats " (p.16).

En Suisse romande, les conséquences liées aux performances obtenues ont encore peu de conséquences sur les actrices et les acteurs (Yerly, 2017) . On se situe dans " une régulation par les résultats qui se veut réflexive " (Maroy, 2013, p.21) comme dans d'autres contextes francophones européens. Dans cette perspective, les professionnel-le-s de l'école sont de plus en plus impliqué-e-s dans des démarches réflexives d'auto-évaluation de leurs actions au sein de leur établissement dont l'objectif est – *in fine* – l'amélioration du système. Ces démarches – souvent dites participatives – s'inscrivent dans de nombreux dispositifs de développement professionnel, de projets pour répondre aux besoins de tous les élèves ou encore de systèmes de gestion de la qualité censés réunir tous les professionnel-le-s de l'établissement.

Elles peuvent avoir comme conséquence une augmentation éprouvante pour les actrices et acteurs de la charge de travail qu'impose la participation à la prise de décision (Lessard & Carpentier, 2015). La participation est même devenue une injonction commune aux différents systèmes éducatifs occidentaux. A cette injonction de la participation s'associe l'exigence de responsabilisation attribuant progressivement aux enseignant-e-s une responsabilité sociale et institutionnelle plus importante à l'égard des résultats scolaires.

Dans cette perspective, on peut s'interroger sur l'effet de cette nouvelle injonction sur le métier d'enseignant-e et sur ses tensions voire ses épreuves : l'ère de la participation produit-elle de nouvelles tensions ? Les reconfigure-t-elle ou se profite-t-elle en réponses à des tensions plus anciennes ou pérennes ? De manière complémentaire, on peut se demander comment les enseignant-e-s éprouvent cette réalité et y font face : entre désir de protection et stratégies de repli ou désir d'innover et volonté de s'emparer de cette injonction afin de ne pas la subir, il existe diverses situations au sein des établissements scolaires auxquelles s'intéresser.

Ce sont à ces différentes questions que nous tenterons de répondre à partir de nos enquêtes réalisées dans le contexte d'une école romande à visée de plus en plus inclusive.

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

Maroy, C. (Ed.) (2013). *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Maroy, C., & Voisin, A. (2014). Une typologie des politiques d'accountability en éducation: L'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation. *Education comparee. Revue de recherche internationale et comparative en éducation, Association francophone d'éducation comparee*, 11, 31-58.

Yerly, G. (2017). Quel impact des politiques de responsabilisation douce sur les pratiques enseignantes ? In Y. Dutercq & C. Maroy (Eds.). *Perspectives en éducation et formation. Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation* (p. 121-141). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

3.

L'approche éducative de l'orientation demande-t-elle de réinventer le travail enseignant ?

Damien Canzittu

L'institution scolaire peut se définir à partir des textes légaux et des apprentissages qu'elle transpose à partir des attendus de la société (Develay, 2012). La question, simple, mais fondamentale que l'on peut alors se poser est *Qu'est-ce que la société demande à l'école ?* La réponse à cette question est en lien direct avec l'évolution des systèmes d'organisation du travail et de l'orientation (Guichard & Huteau, 2007). En effet, l'École obligatoire existe depuis plusieurs années et elle mène soit à l'exercice d'un métier, soit vers des études complémentaires (Danvers, 2009). Elle met donc en place des procédures et des pratiques visant la professionnalisation progressive des élèves. Or, on constate que les expériences vécues pas les jeunes à l'école ont un impact significatif sur la structuration de leurs représentations du monde et sur leurs choix futurs (Guichard, 2012). Dès lors, l'analyse des pratiques et des finalités de l'orientation permet d'approcher, au moins, une partie de la réponse à la question précédente. Inversement, celle-ci permet de guider et de définir ces pratiques et ces finalités.

Depuis 2009 des équipes éducatives travaillent au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) à l'implémentation de l'Approche Orientante (AO) dans plusieurs écoles primaires et secondaires. L'AO vise à ce que l'accompagnement à l'orientation soit pleinement assimilé aux pratiques quotidiennes de tous les acteurs de l'École. Pour les enseignants, cela signifie de renforcer leur travail collaboratif afin d'intégrer dans leurs disciplines des contenus vocationnels- Ce changement de paradigme consiste donc à passer d'une école qui ne considère, historiquement, l'orientation que comme une gestion de flux d'élève ou au mieux une aide au choix, à une institution scolaire qui s'identifie comme un acteur majeur et impactant du développement personnel et professionnel des jeunes. D'ailleurs, les propositions récentes de réformes en FWB définissent cette approche éducative de l'orientation comme une nécessité à déployer dans les années futures au sein de l'enseignement. Les enseignants se trouvent alors dans l'obligation de revoir leurs pratiques pour répondre à ces attendus.

Une tension apparaît donc entre les discours politiques qui doivent être interprétés, la trans-

position pédagogique de l'innovation, les moyens accessibles et la définition même du métier d'enseignant. Sur la base de nos recherches, nous proposons une réflexion théorique et des moyens structuraux et pratiques d'intégration de l'orientation dans le travail quotidien des équipes pédagogiques. Nous développons également des propositions pour entamer ce travail dès l'enseignement fondamental en insistant sur la nécessité de concevoir l'accompagnement à l'orientation comme un développement d'individus et de collectifs qui s'opère tout au long de la vie. Enfin, nous proposons des perspectives pour l'orientation scolaire en ce qui concerne les élèves, mais également le cadre de formation des enseignants et leurs pratiques de terrain.

Danvers, F. (2009). Dictionnaire de sciences humaines: Volume 1, S'orienter dans la vie, une valeur suprême? Essai d'anthropologie de la formation. Presses universitaires du Septentrion.

Develay, M. (2012). Donner du sens à l'école. ESF Editeur.

Guichard, J. (2012). L'organisation de l'école et la structuration des intentions d'avenir des jeunes. In F. Picard & J. Masdonati (Eds.), Les parcours d'orientation des jeunes: Dynamiques institutionnelles et identitaires (pp. 15–50). Les Presses de l'Université Laval.

Guichard, J., & Huteau, M. (2007). *Orientation scolaire et insertion professionnelle*. Dunod.

4.

Les professeurs des écoles d'aujourd'hui : tensions entre les " anciens " et les " modernes " De la déstabilisation à la réinterprétation du métier ?

Thierry Bouchetal, Françoise Carraud, Lila Merle

" Anciens " et " modernes ". Nous proposons cette catégorisation tant imprécise que dichotomique pour, à partir de nos enquêtes récentes sur le travail des professeurs des écoles, nous demander s'il existe des différences significatives dans le rapport au métier de ces enseignants. D'un point de vue socio-historique, dans le premier degré, des évolutions du travail enseignant (en termes de statut, d'identité, d'activité) ont déjà été attestées (Marcel, 2005), comme le rappellent, entre autres, les dénominations successives de maître d'école, d'instituteur, puis de professeur des écoles.

Ici, notre approche, inscrite dans la théorie ancrée (Glaser & Strauss, 1967/2010) vise à saisir d'éventuelles variations pour les examiner en fonction des normes du genre professionnel (Clot & Faïta, 2000). Les débats entre enseignants (qu'ils soient explicites ou non) permettent d'identifier (puis de qualifier) la pluralité des normes mises en œuvre dans l'activité quotidienne (Schwartz, 1997). Par exemple, lorsqu'ils travaillent ensemble (volontairement ou non) les professeurs des écoles montrent-ils des désaccords professionnels ? Et si oui, à quelles normes font-ils référence ? Ces débats sont-ils le signe de clivages, de fragmentations ? Renvoient-ils à un simple renouvellement générationnel, à des évolutions sociales plus complexes (Farges, 2017) ou bien encore à des transformations de normes éducatives et scolaires plus profondes (entre " anciens " et " modernes ") qui seraient alors les prémices d'un " nouveau " métier ?

Notre corpus s'appuie sur des données qualitatives (issues d'entretiens, d'observations participantes ou de récits professionnels), récoltées au cours de différentes recherches dont le point commun est d'aborder le quotidien de l'activité des enseignants du primaire, en particulier dans des situations d'expérimentation ou d'innovation, mettant en jeu leurs collègues, proches ou lointains. Cette activité peut être alors considérée comme un espace et un temps d'expression, de mise en œuvre et de reconfiguration d'une diversité de normes (sociales, professionnelles et personnelles).

Dans une première partie, nous présenterons quelques exemples d'accords et de désaccords relatifs : à l'organisation matérielle de la classe et des objets utilisés (aménagement de l'espace, mobilier, affichages, outils et instruments, etc.) ; à l'évaluation des apprentissages des élèves en lien avec les programmes et les instructions officielles ; à l'individualisation et à la personnalisation des apprentissages ; ou encore à ceux relatifs au respect des rythmes, à l'émulation ou à la compétition, etc.

Ces accords et désaccords seront ensuite repris pour en dégager des éléments convergents ou divergents. À partir de ces descriptions nous proposerons des catégorisations qui nous permettront d'analyser les évolutions du métier de professeurs des écoles en termes de renouvellement ou de plus profonde transformation du genre professionnel. Nous interrogerons, enfin, ces analyses au regard de nos méthodologies de recherche d'orientation collaborative : en mobilisant réflexivité individuelle et réflexivité collective à l'occasion de la mise au jour de ces débats de normes, que peuvent-elles engendrer comme transformation de l'activité professionnelle ?

Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.

Farges, G. (2017). *Les mondes enseignants : Identités et clivages*. Paris : Presses Universitaires de France.

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

Marcel, JF (2005). De l'évolution socio-historique du travail de l'enseignant du primaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 4(4), 31-59.

Schwartz, Y (1997). *Reconnaissances du travail : pour une approche ergologique*. Paris : Presses Universitaires de France.

5.

L'accompagnement à l'innovation des professeurs des écoles par les recherches collaboratives : tensions et ajustements

Hélène Crocé-Spinelli, Marc Guignard, Stéphane Simonian

Dans un contexte de forte incitation à l'innovation des professeurs des écoles et de développement des recherches collaboratives, notre projet de communication porte sur l'accompagnement par les chercheurs de processus d'innovation. L'innovation semble ici le corolaire de " *l'introduction d'un nouveau relatif à un contexte, dans un changement volontaire, intentionnel et délibéré, soutenu par des valeurs* " (Cros et Broussal, 2020). Si l'innovation pourrait être comprise comme une " novation ", dans un contexte donné, elle est aussi un processus transgressif où une dialectique s'opère avec l'habitude, la routine, la tradition (Cros et Broussal, 2020). Quéré (2016) en référence à Dewey permet d'approfondir ces relations en pensant la " *créativité de l'habitude* " pour " *renouveler les dispositions et réorganiser les habitudes* ". L'innovation émerge et se déploie ainsi dans des inter-relations de l'acteur avec un contexte spécifique comprenant des règles, valeurs, normes, us et coutumes. Étudier l'innovation suppose alors des analyses micrologiques de l'action qui incorporent l'environnement d'un point de vue holistique. Le concept d'affordance peut être alors éclairant, en le comprenant dans son acception actuelle sémiotique et socioculturelle (Morgagni, 2011) : l'innovation est un processus de la perception de son environnement où l'acteur perçoit, plus ou moins, sa propre capacité d'agir pour répondre à des intentions qui lui

sont propres, bien que dépendantes d'injonctions. La part de l'innovation relèverait davantage de l'aventure que de stratégies de résolution de problème cadrées et linéaires. Elle est interdépendante tant de contraintes institutionnelles que socioculturelles, sachant que l'innovation est toujours l'œuvre des acteurs eux-mêmes.

Ainsi considérées, ces différentes caractéristiques nous conduisent à interroger les modalités d'accompagnement des processus innovatifs par les chercheurs qui, par leur protocole, leur présence directe ou indirecte, posent " *les conditions pour que l'Autre fasse son chemin et ainsi construit le chemin avec lui* " (Vial & Caparros-Mencacci 2007). Le chercheur pourrait être un acteur à part entière du processus d'innovation, l'accompagnant, la développant, voire voulant la promouvoir. Ainsi, nous nous intéresserons à la prise en compte de ce rapport dialectique entre routines, habitudes et innovation, dans l'accompagnement par les chercheurs de l'aventure transgressive et des visées d'amélioration qui animent les enseignants. Une telle étude suppose de questionner les rapports entre les trois instances impliquées dans une recherche collaborative: institution, chercheurs, enseignants " innovateurs ".

Plus précisément, nous étudierons la place de cette dialectique au sein des quatre dimensions de l'*ingenium* d'accompagnement identifié par Paul (2007) et de l'évolution de celles-ci au cours de la temporalité de la collaboration : dans la fonction de la recherche ; dans la démarche et l'ingénierie d'accompagnement des chercheurs ; dans les postures des chercheurs ; dans la relation investie par les chercheurs.

Nous prenons pour hypothèse que la conscience des enjeux de l'interaction avec les acteurs de terrain et de la dialectique entre routines, habitudes et transgression qui sous-tend le processus innovatif, conduit les chercheurs à un travail des différentes dimensions de l'*ingenium* d'accompagnement. En retour, ce travail d'ajustement de ces dimensions participe au développement de l'agir innovatif des chercheurs. Tous ces acteurs font ainsi partie, en un moment donné, d'un même environnement qu'ils perçoivent peut-être différemment mais dont des influences sont présentes.

Nous mettrons à l'épreuve ces propositions en portant un regard compréhensif et réflexif sur trois recherches accompagnant des processus innovatifs à l'école primaire. Ceux-ci sont impulsés pour deux d'entre elles par l'institution scolaire, tandis que dans la troisième ils sont à l'initiative des enseignants. Le corpus de données est pluriel. Il est constitué d'entretiens semi-directifs conduits avec les enseignants, d'observations de situations d'enseignement dont certaines sont filmées ainsi que d'entretien d'auto confrontation conduits avec les enseignants.

Cros, F. & Broussal, D. (2020). Changement et innovation en éducation : deux notions en résonance, *Éducation et socialisation* (En ligne), 55.

Morgagni, S. (2011). Repenser la notion d'affordance dans ses dynamiques sémiotiques, *Intellectica*, 55, 241-267.

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

Quéré, L. (2016). Bourdieu et le pragmatisme américain sur la créativité de l'habitude. *Occasional Paper* 3. Paris : Institut Marcel Mauss – CEMS.

Vial, M. & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.

6.

De l'injonction au travail collectif aux traductions situées de dispositifs : quelle(s) innovation(s) pour les professeurs des écoles ?

Aurélie Doelrasad, Chloé Lecomte, Quentin Magogeat

Le travail collectif est aujourd'hui une norme que l'on retrouve dans la plupart des textes relatifs au métier enseignant. Pour les professeurs des écoles, cette dimension n'est plus nouvelle, elle est ancrée dans plusieurs référentiels pour la profession même si le lexique utilisé recouvre parfois des réalités différentes dans les manières de travailler à plusieurs professionnels (Garnier, 2003 ; Marcel et al, 2007). Ces injonctions au travail collectif relèvent de différentes préoccupations institutionnelles (professionnaliser, faire émerger de nouvelles pratiques pédagogiques à l'intérieur même de la classe, etc.) et se retrouvent notamment dans bon nombre de dispositifs, dont des travaux sociologiques (Barrère, 2013) ont montré leur rôle dans l'organisation et la structuration du système éducatif.

Ces dispositifs entraînent notamment une dévolution au local des problèmes spécifiques de chaque établissement laissant le soin aux équipes enseignantes d'apporter des réponses les plus adaptées aux caractéristiques de leur public. Dès lors, pris dans des injonctions relatives à la mise en œuvre de multiples dispositifs, notre communication entend interroger la façon dont les enseignants parviennent (ou non) à les traduire localement pour les mettre en œuvre à l'école primaire.

Nous faisons alors le choix de convoquer la sociologie de la traduction (Akrich, Callon et Latour, 2006) déjà mobilisée dans le champ de l'éducation pour comprendre le devenir de certaines politiques scolaires et appréhender leurs effets sur le travail enseignant dans sa dimension collective (Lantheaume et al., 2008). Nous entendons décrire quelques étapes clés (intéressement et enrôlement notamment) du processus de traduction de quelques dispositifs pour analyser d'éventuels effets (ou non) sur un travail enseignant qui prendrait une dimension davantage collective. Nous prendrons alors appui sur quelques enquêtes empiriques menées à l'école primaire dans une perspective ethnographique (Woods, 1990) pour l'analyse de dispositifs compris dans une acception développée par Chartier (2008). En ce sens, le dispositif – même s'il varie de par son envergure, ses finalités, etc. – comporte " une fonction stratégique de domination " (p. 208), sur le fait que les dispositifs " orientent les conduites et les représentations du seul fait qu'ils sont le cadre d'expériences communes " (p. 209).

La dimension concrète de la mise en œuvre des dispositifs est souvent laissée à l'appréciation des " collectifs " enseignants, leur donnant ainsi une grande liberté. Les dispositifs prescrits peuvent alors être entendus comme des injonctions à innover, dans le sens où il est attendu des enseignants qu'ils fassent évoluer leur façon de travailler par leurs propres moyens pour répondre aux fins du dispositif dans un contexte particulier. Cette liberté offre une ouverture large du champ des possibles mais génère également des incertitudes en raison du manque de ressources pour leur mise en œuvre et du manque de visibilité sur leur pérennité. Ces " trous " dans les prescriptions (Schwartz & Durrive, 2009) et les controverses qui en découlent seront alors analysés en tant que facteurs ambivalents, encourageant la participation des enseignants d'un côté, mais limitant les ressources nécessaires à l'engagement dans l'action collective de l'autre. Pour les enseignants, il apparaît en effet une tension entre s'inscrire dans une dynamique collective pour répondre à la demande institutionnelle - ce qui implique un fort engagement de leur part pour pallier le manque de ressources - et la volonté de ne pas investir des dispositifs incertains/éphémères pour se préserver. Notre communication mettra ainsi en évidence quelques leviers favorisant ou empêchant les processus d'innovation de se déployer pour l'appropriation des façons de travailler à plusieurs.

Akrich, M., Callon, M. & Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs.*

Paris : Presses des Mines de Paris.

Chartier, A-M. (1999). Un dispositif sans auteur : cahiers et classeurs à l'école primaire. In *Le dispositif, entre usages et concept*. Hermès. CNRS Editions, 207-218.

Garnier, P. (2003). *Faire la classe à plusieurs. Maîtres et partenariats à l'école élémentaire*. Rennes : PUR.

Schwartz, Y. & Durrive, L. (dir.) (2003). *Travail & Ergologie. Entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse: Octarès Editions.

Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.

Mots-Clés: Enseignement, travail enseignant, pratiques enseignantes, innovation, institution.

Apprentissages fondamentaux à l'école enfantine ? Représentations des enseignant·e·s dans le canton de Vaud.

Sandrine Angéloz Huguenot *¹, Marie Jacobs *

¹, Catherine Audrin *

¹, Catherine Amendola *

1

¹ Haute école pédagogique du canton de Vaud – Avenue de Cour 33, 1014 Lausanne, Suisse

En Suisse, en 2006, de nouveaux articles constitutionnels ont été acceptés par votation populaire, harmonisant notamment l'entrée dans la scolarité obligatoire à quatre ans sur l'ensemble du territoire. Nous examinons dans cette contribution la situation dans le canton de Vaud où cette nouvelle organisation scolaire est entrée en vigueur en 2013. L'école enfantine, accueillant des élèves de quatre à six ans, constitue désormais les deux années initiales du premier cycle de l'enseignement primaire.

Ce changement structurel du système éducatif a conduit notamment à l'introduction d'un nouveau plan d'études pour les cantons romands, organisé en trois entrées pour l'ensemble de la scolarité obligatoire (disciplines scolaires, formation générale et capacités transversales). Pour l'école enfantine, une page complète ces entrées ; elle concerne le rôle des apprentissages fondamentaux dans la première partie du cycle 1 (Plan d'Études Romand, 2010, p.24). Au nombre de trois, socialisation, construction des savoirs et mise en place des outils cognitifs, ils représentent un concept nouveau pour les enseignantes et les enseignants. Ils constituent les apprentissages fondateurs de la réussite scolaire (Clerc-Georgy, 2018).

Cette communication s'interroge sur les représentations (Abric, 1994) des enseignant·e·s concernant ces apprentissages fondamentaux et sur les modalités d'enseignement utilisées pour leurs élèves. Elle s'appuie sur les résultats d'une enquête réalisée au moyen d'un questionnaire en ligne adressé à l'ensemble des enseignant·e·s en fonction, à temps partiel ou complet, dans les classes enfantines vaudoises durant l'année scolaire 2017-2018 (N=417). Nous présentons les représentations des enseignant·e·s de ces degrés concernant les trois apprentissages fondamentaux et distinguons les pratiques d'enseignement associées à chacun d'eux.

Nous nous intéressons dans un premier temps à la représentation qu'ont les enseignant·e·s des apprentissages fondamentaux. Les résultats d'une analyse descriptive (tableaux de fréquences)

*Intervenant

montrent que la socialisation ainsi que la mise en place des outils cognitifs sont les éléments les plus importants pour les apprentissages fondamentaux. Nous étudions également les dimensions pouvant définir au mieux ce que la socialisation représente pour les enseignant·e·s du primaire. Nous avons donc effectué une analyse de correspondances multiples, qui a mis en évidence deux axes principaux : la socialisation est perçue d'un côté, comme la question du " vivre ensemble ", et de l'autre en lien avec la dimension de l'autonomie. Finalement, nous nous sommes intéressées aux pratiques déclarées des enseignant·e·s en leur demandant celles qu'ils mettaient en place pour chacun des trois apprentissages fondamentaux. Le questionnaire leur proposait une liste de dispositifs pédagogiques que nous avons regroupés en modalités collectives ou non-collectives. Nous avons comparé le nombre de fois où les enseignant·e·s disaient utiliser des modalités collectives (telles que rituel, jeu en collectif) et non-collectives (telles que travail de groupe, tutorat, jeu de société). Ce sont ces résultats détaillés qui seront présentés lors de la communication.

Références

Abric J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.

Clerc-Georgy A. (2018). Redéfinir les fondamentaux pour permettre à tous les élèves de s'approprier les outils requis par l'école : la question du langage, *Carnets Rouges*, 12, 24-26.

Plan d'Études Romand (2010). *Rôle des apprentissages fondamentaux dans la première partie du cycle 1*. Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP).

Mots-Clés: école enfantine (école maternelle), nouveau plan d'études, apprentissages fondamentaux (socialisation, construction des savoirs, outils cognitifs), représentations professionnelles, pratiques enseignantes.

Ecole primaire, liens aux parents et aux élèves : comment accompagner les enseignants dans leur fonction contenante ?

Christelle Claquin * ¹

¹ Centre de recherches éducation et formation (CREF) – Université Paris Nanterre : EA1589 – 200 avenue de la république 92001 nanterre cedex, France

Famille et école ont longtemps été des univers séparés, avec une école qui s'est construite à l'origine sans les parents. De fait, l'Etat a un rôle éducatif via " l'instruction publique " qui vise à l'apprentissage des règles communes et l'intégration des citoyens. Les changements sociaux, entre autres, entraînent progressivement une modification des relations parents école. Ainsi, les parents sont de plus en plus inscrits dans l'organisation et la vie de l'établissement scolaire mais aussi dans la définition des politiques éducatives.

Parler d'éducation amène à parler de coéducation et de socialisation. Pour cette communication, je souhaite revenir sur ces notions et, plus particulièrement, sur la place des parents dans l'école primaire, le travail de coéducation entre enseignants et parents (Rayna, Rubio, 2010) et les processus d'identification sollicitant le substitut parental qu'est l'enseignant et sa fonction contenante ou symbolisante (le processus de contenance (fonction alpha), proposé par le psychiatre et psychanalyste Wilfred Bion, a été repris par Claudine Blanchard-Laville (2001) dans le contexte de l'enseignement).

Cette présentation découle de ma thèse de doctorat en Sciences de l'éducation qui s'inscrit dans la lignée des travaux de l'approche clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation (Blanchard-Laville et coll., 2005). Cette recherche, portant à l'origine sur le regard dans la classe et donc la relation enseignant/élèves, m'a emmenée du regard de l'enseignant sur l'élève aux regards de l'enseignant sur lui-même et aux regards d'autres acteurs sur sa pratique (les collègues, le directeur ou proviseur, l'inspecteur, les parents, etc.). Le regard, dans sa dimension perceptive et projective, joue un rôle capital dans la vie psychique des sujets, en tant que fonction structurante et organisatrice. Dans le cadre de ma recherche empirique, j'ai réalisé des entretiens de recherche clinique (Yelnik, 2005) auprès d'enseignants du Primaire et du Secondaire afin de pouvoir accéder aux représentations et affects des enseignants sur la question du regard dans la classe et donc à travers l'analyse du contenu (Bardin, 1977) déceler les traces du pulsionnel en lien avec cet objet.

Je reviendrai ici, notamment, sur l'entretien réalisé auprès d'Elise, une " maîtresse de CE1 " comme elle se qualifie, qui va revenir sur une altercation avec une " maman " d'élève en difficulté. La coéducation touche aux savoirs professionnels, aux savoirs parentaux et enfin aux savoirs enfantins. Il s'agit d'un partenariat entre les trois acteurs. Partenariat qui semble complexe et je me demande dans quelle mesure la présence/absence de la famille ne renvoie pas à la séparation. Nous ne cessons jamais de rejouer la première séparation, ce qui n'est pas sans

*Intervenant

angoisse (Cifali, 1994). D'autant, on peut imaginer, quand on accompagne des enfants qui traversent l'épreuve de la séparation, situation qui réveille en écho nos anciennes émotions. Nous le verrons, il me semble qu'Elise, à travers sa pratique, essaye d'adoucir cette séparation, et d'accompagner enfants et parents vers l'autonomie de l'élève. Elle essaye d'impliquer les parents mais cela met à mal son idéal de mère, son soi-maternel (Abraham, 1999), car elle est confrontée à des parents qui ne sont pas investis comme elle l'est, et cette alliance qu'est la coéducation n'est pas simple.

Mots-Clés: Enseignant, regard, coéducation, socialisation

Le système d'activité des directeurs des écoles : des tensions constitutives de la fonction révélatrices de problèmes professionnels

Florian Ouitre * ¹, Sandrine Prevel * † ²

¹ CIRNEF – Université de Caen Normandie : EA7454, Université de Caen Normandie : EA7454 – France

² CREN – Université Nantes Angers Le Mans : EA2661 – France

Depuis quelques temps, les conditions de travail des directeurs et directrices d'école sont interrogées et alertent les pouvoirs publics (Fotinos et Horenstein, 2018). La fonction semble être devenue problématique à tel point que les auteurs parlent de " malaise palpable ", de " burnout cliniquement significatif " et " d'évolutions indispensables ". Le suicide d'une directrice d'école en septembre 2019 a accéléré la prise de conscience du phénomène. Une consultation nationale a été déclenchée, un rapport présenté au sénat(1) et une nouvelle circulaire a été produite(2). Nous avons là de toute évidence des signes montrant la gravité de la situation. Les travaux scientifiques sur la fonction de directeur d'école sont peu nombreux. Ravez (2018) en dresse un état des lieux et souligne qu'ils sont majoritairement ancrés dans un paradigme sociologique et qu'ils sont souvent antérieurs aux textes officiels(3) de 2014 cadrant la fonction (un référentiel) et sa formation. Les plus récents (Roaux, 2020) proposent une approche ethnographique qui questionne l'espace du bureau du directeur et sa place dans l'organisation de l'école du point de vue de la problématique du pouvoir. D'autres travaux(4) abordent le sujet en privilégiant l'identification des compétences requises pour la fonction et la description des " pratiques gagnantes " dans un contexte plutôt nord-américain. Une approche plus globale de la fonction de directeur d'école pensée comme une activité finalisée et s'inscrivant dans un régime de contraintes et de ressources ne semble pas à notre connaissance avoir été investie par la recherche.

Le travail de recherche associé à notre communication a produit une modélisation *a priori* de cette activité dans la perspective d'identifier les tensions auxquelles sont soumis les directeurs des écoles dans leur fonction. Notre modélisation considère que cette fonction de directeur et l'activité qui lui donne corps s'activent autour de trois pôles constitutifs qui définissent un système d'activité : 1) L'équipe éducative ; 2) Les partenaires de l'école (élus, parents, associations, etc.) ; 3) L'institution scolaire et sa déclinaison locale à l'échelle de la circonscription. Chaque pôle est animé par une logique propre liée aux positions occupées par les différents acteurs et à leurs prérogatives. Le directeur d'école doit donc orchestrer ce système complexe et assurer la rencontre de ces différents acteurs à des fins de pilotage de l'école et d'organisation de ses missions. Entre le pôle institutionnel et le pôle des partenaires, nous identifions une tension entre une logique de prescription et une logique de moyens. Entre le pôle des partenaires et le pôle de l'équipe éducative, nous voyons une tension entre une logique managériale et une logique " pédago-éducative ". Enfin entre le pôle de l'équipe éducative et le pôle des partenaires, nous distinguons une tension entre une logique d'apprentissage et de progrès des élèves et une logique

*Intervenant

†Auteur correspondant: sandrine.prevel1@ac-normandie.fr

de prise en charge et d'accueil de l'enfant.

L'enquête que nous menons vise à préciser ces tensions et à mieux cerner la manière dont les directeurs redéfinissent dans ce cadre le sens de leur activité. Notre recueil de données est pluriel. Pour les premières données, nous avons demandé à dix directeurs de prendre quatre photos de situations de travail qu'ils considèrent comme emblématiques de leurs missions de directeur d'école. Parallèlement, nous leur avons demandé de commenter ces photos pour expliciter ce qu'elles représentent très concrètement comme moments de travail et pour préciser en quoi de leur point de vue elles sont effectivement emblématiques. Notre méthodologie s'inspire ici des techniques projectives visuelles (Tourelle, 2016). Le deuxième recueil de données a consisté à mener des entretiens semi-dirigés avec chacun des directeurs en nous appuyant sur leur " production photographique ". Le croisement de ces données devrait nous permettre de mieux cerner le système d'activité des directeurs d'école et d'envisager les obstacles et les résistances à la pleine prise en charge de la fonction et aux défis qu'elle pose.

Bibliographie :

Fotinos G. et Horenstein M.J., (2018). Le moral des directeurs d'école en 2018. Conditions de travail, qualité de vie professionnelle, burnout, (Évolution 2004-2018). Avenir professionnelle et organisation de l'école.

IsaBelle, C. & Labelle, J. (2017) (dir). Rôles, responsabilités, pratiques et compétences des directions d'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 43 (2), 1-260. <https://doi.org/10.7202/1043024ar>

Ravez, C. (2018). La direction d'école : quelle(s) recherche(s) !?, in *Éduveille*, 25 septembre 2018, <https://eduveille.hypotheses.org/10316>.

Roaux, C. (2020). Le " bureau du directeur " : contribution à une approche ethnographique du pouvoir en école primaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 1(1), 97-117. <https://doi.org/10.3917/lsdle.531.0097>

Tourelle E., (2016) Cartes mentales et autres techniques projectives visuelles, in MORANGE M., SCHMOLL C., *Les outils qualitatifs en géographie. Méthodes et application*, Paris, Armand Colin, p. 117-139.

(1) Brisson M. et Laborde F. (2020). Rapport d'information fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication (1) sur la situation des directeurs d'école ; 16 préconisations pour améliorer la situation des directeurs d'école

(2) Bulletin officiel n°32 du 27 août 2020 - Circulaire du 25-8-2020.

(3) Bulletin officiel spécial n°7 du 11 décembre 2014.

Référentiel métier des directeurs d'école - circulaire n° 2014-163 du 1-12-2014.

Organisation de la formation des directeurs d'école - Arrêté du 28-11-2014 - J.O. du 9-12-2014.

Formation des directeurs d'école - Circulaire n° 2014-164 du 1-12-2014 (NOR : MENE1428321C).

(4) Voir le numéro thématique de la revue des sciences de l'éducation " Rôles, responsabilités, pratiques et compétences des directions d'école " sous la direction de Claire IsaBelle et Jean

Labelle.

Mots-Clés: Directeurs d'école, système d'activité, tensions, problèmes professionnels.

Professionnels scolaires, professionnels de la relation aux parents?

Virginie Dufournet Coestier * ^{1,2}, Gilles Monceau * ^{† 3}, Pascal Champain * [‡]
³, Frédérique Giuliani * ^{§ 4}, Matthieu Laville * ^{¶ 5}

¹ École, mutations, apprentissages (EMA) – Université de Cergy Pontoise : EA4507 – France

² CY Cergy Paris Université – Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique – France

³ École, mutations, apprentissages – CY Cergy Paris Université : EA4507 – Université de Cergy-Pontoise - Site de Gennevilliers - ZAC des Barbanniers - Avenue Marcel Paul - 92230 Gennevilliers, France

⁴ UNIGE – Suisse

⁵ 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

Problématique du symposium

L'école et la famille sont deux institutions qui, en France, ont construit leur coexistence sur un compromis : l'école instruit et la famille éduque. Depuis les années 2000, les textes ministériels considèrent qu'elles doivent être toutes deux parties prenantes d'une coéducation et que la réussite éducative des enfants en dépend. Cette orientation, en phase avec les évolutions de tous les services publics vers plus de participation des usagers, ne va pas de soi. Elle suppose une modification des rapports entre parents et enseignants et l'invention de nouvelles formes de collaboration qui, au début des années 2020, font toujours débats.

Dans les pays francophones, on retrouve partout une argumentation étatique mêlant des objectifs de démocratisation (réduire les inégalités de réussite) et de rationalisation (améliorer la rentabilité des investissements financiers dans l'éducation). Cette tendance conduit à demander aux personnels scolaires de respecter des prescriptions de plus en plus précises (en termes d'objectifs, de contenus et de pratiques) tout en faisant preuve de davantage d'autonomie et d'innovation pour s'adapter aux contextes d'exercice et donc aux réalités locales des familles. La recherche en éducation est désormais capable de présenter un panorama de ces évolutions dont les effets sont contrastés voire paradoxaux (Pelletier, Lenoir, 2020).

Pour les familles dites "populaires", "disqualifiées" ou "précaires" (Périer, 2018), le principe ancien de distinction des rôles entre école et familles est tout particulièrement à relativiser. Les chercheurs montrent en effet que les politiques de "parentalité" (Neyrand, 2011) et de "proximité" visent d'abord à produire des parents conformes aux attentes institutionnelles, de "bons parents"

*Intervenant

[†] Auteur correspondant: gilles.monceau@cyu.fr

[‡] Auteur correspondant: pascal.champain@cyu.fr

[§] Auteur correspondant: Frederique.Giuliani@unige.ch

[¶] Auteur correspondant: matlaville@yahoo.fr

qui accepteraient d'être "éduqués" par les professionnels scolaires dans l'intérêt de la réussite de leurs enfants (Monceau & Larivée, 2019). Des travaux ethnographiques et socio-cliniques montrent par ailleurs que les parents en difficulté avec l'institution scolaire ne sont pas pour autant passifs et peuvent développer des résistances variées qui, si elles manifestent un refus de se plier aux prescriptions scolaires, ne signifient pas pour autant que les parents se désintéressent de la scolarité et de la réussite de leurs enfants. Les parents de catégories socio-professionnelles moyennes et supérieures, disposant d'une très bonne connaissance du système scolaire, tendent pour leur part à se comporter en stratèges dans leurs usages des offres scolaires (Gombert, 2006). Enfin, quelles que soient les catégories sociales et les statuts socio-économiques, les parents des élèves en difficulté ou en situation de handicap développent une expérience parentale singulière et des compétences spécifiques dans leur rapport à l'école (Scelles, 2006).

L'ensemble de ces observations font apparaître un tableau d'ensemble à la fois relativement uniforme en tendance mais aussi extrêmement contrasté dès lors qu'il s'agit de prendre en compte des situations et des pratiques professionnelles localisées. Les missions des professionnels scolaires, qui intègrent de façon croissante la relation aux parents comme un levier d'amélioration de la réussite des enfants/élèves, sont donc particulièrement complexes. Il leur revient d'installer une relation de confiance avec les parents, favorables aux échanges et à la collaboration, tout en influant sur les pratiques de ceux-ci.

Le symposium propose de croiser des recherches portant sur les pratiques de professionnels scolaires, enseignants ou non, exerçant en France et en Suisse, ayant en charge la relation aux parents d'enfants en situations de difficultés scolaires ou de handicap. Il interrogera la place de ces professionnels dans l'institution scolaire et la manière dont leurs pratiques composent avec la complexité des évolutions récentes de la gouvernance de celle-ci. Entre écoute, accompagnement et guidage des parents, on interrogera les tensions voire les contradictions de leurs pratiques.

Références bibliographiques:

Dufournet Coestier, V., Champain, P. (2020). Comment l'école inclusive se dessine-t-elle dans le discours enseignant ? Des représentations aux attentes chez les enseignants non spécialisés et chez les enseignants spécialisés. Dans M. F. Arentsen, F. Faberon (dir), Regards croisés sur le handicap en contexte francophone. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal, p. 139-148.

Gombert, P. (2006). L'école et ses stratèges. Les pratiques éducatives des nouvelles classes supérieures. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Monceau, G. & Larivée, S. (dir) (2019). Tentations et tentatives d'éduquer les parents. Sociétés et jeunesses en difficulté. 22

Neyrand, G. (2011). Soutenir et contrôler les parents. Toulouse: Eres

Pelletier, L. & Lenoir A. (dir.) (2020). Regards critiques sur la relation écoles-familles. Paris: Archives contemporaines.

Périer, P. (2018). École et précarité familiale : quelles frontières invisibles entre parents et enseignants. La revue internationale de l'Éducation Familiale, 44, p. 25-43.

Scelles, R. (2006). Devenir parent d'un enfant handicapé. Une affaire d'homme, de femme, de couple, d'enfant et de société. Informations sociales, (4) 132, p. 82-90.

Communication 1 : **Quand l'"enseignant spécialisé" français devient "personne ressource"**

La loi " pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées " du 11 février 2005, dite loi handicap, a permis avant tout de favoriser et de privilégier la scolarisation en milieu ordinaire. L'accompagnement individuel de certains enfants s'organise au fil du temps. Les dispositifs collectifs de scolarisation vont eux-aussi évoluer, passer de la classe fermée à celle de dispositif ouvert, sous la pression d'une demande parentale d'inclusion scolaire que l'action publique soutient. Pour asseoir son projet de faire de l'École une École inclusive, pour être au plus près des demandes des parents, le Ministère de l'éducation nationale crée dans chaque académie " une cellule d'accueil, d'écoute et de réponse destinée aux parents et responsables légaux d'élèves en situation de handicap " (Circulaire n° 2019-088 du 5-6-2019).

A compter de la rentrée 2017, un nouveau dispositif de formation et de certification, le Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive (CAPPEI) pour les enseignants chargés de la scolarisation des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers s'institue. Cette formation professionnelle spécialisée s'enrichit d'un module sur la professionnalisation des relations et la construction du parcours de formation avec les familles (Rayna, Rubio, Scheu, 2010). Cette évolution amène à ce que nous interrogeons les enseignants spécialisés sur leur rôle et leur implication dans la construction de ce partenariat (Miron, Tochon, 2004).

En considérant l'École au carrefour d'une nouvelle reconfiguration, à la croisée des chemins où se télescopent pratiques pédagogiques hétérogènes et partenariats, où se juxtaposent, s'apposent et s'opposent parfois les discours institutionnels, théoriques, quotidiens, nous observons qu'au-delà du projet de professionnaliser les relations, c'est avant tout l'exercice de la fonction de personne ressource qui semble avoir pris de court les enseignants.

Cette proposition de communication s'appuie sur plusieurs temps et espaces de rencontre avec les sujets concernés, des enseignants du premier degré en formation CAPPEI. Dans un premier temps, nous avons procédé à l'observation participante de sessions. Nous avons réalisé un questionnaire ouvert avec les stagiaires d'une même promotion (N=51) portant sur leurs conceptions de la relation aux parents dans leur pratiques professionnelles (Cornus, Ogay, 2019). Les données issues de celui-ci ont été restituées et discutées lors d'entretiens collectifs en petits groupes avec les mêmes stagiaires. L'année suivante, nous leur avons adressé trois questions visant à percevoir le déplacement de points de vue après leur retour à temps plein sur le terrain.

Cette recherche est une contribution aux travaux portant sur la co-éducation. Nous souhaitons comprendre en quoi le projet de "professionnaliser les relations avec les familles" modifie les représentations de leur métier chez les enseignants exerçant la fonction de "personnes-ressources". Comment pensent-ils leur implication dans la relation aux parents? Que peut-on observer de l'évolution de leurs discours sur leurs pratiques?

Mots clefs : coéducation, enseignant spécialisé, personne ressource, famille

Références bibliographiques

- Cornus, X., Ogay, T. (2019). Quand l'enseignant s'imagine collaborer avec le parent. Étude de cas autour de la confiance. *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 44-2018, p. 45-65.
- Miron J.-M., Tochon F. (2004). La difficile reconnaissance de " l'expertise parentale ". *Recherche & Formation*, 47, p. 55-68.

Mazereau, P. (2009). La formation des enseignants et la scolarisation des élèves handicapés, perspectives européennes : état des lieux et questionnements. *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, (1) 32, 13-32.

Rayna, S. Rubio, M.-N. et Scheu, H. (2010). *Parents-professionnels : la coéducation en questions*. Toulouse : Eres.

Communication 2: **Emanciper et contrôler les parents**

Des normativités en tension dans la collaboration entre l'école primaire genevoise et les familles

Frédérique Giuliani

Notre communication s'intéresse à la nature des collaborations qui s'établissent entre les parents d'élèves et une catégorie particulière de personnel non enseignant, les éducateurs sociaux. Dans la foulée de la création en deux mille six d'un Réseau d'Enseignement Prioritaire (REP), au niveau primaire, des travailleurs sociaux ont été insérés de plein pied dans ces écoles. Un mandat éducatif leur est confié, qui concerne pour partie la relation aux familles. Dans cette communication, nous interrogerons le fait que, par-delà une rhétorique professionnelle unifiée, ces professionnels peuvent être amenés à inscrire leurs pratiques dans des registres normatifs très différents, dont les effets sur les familles ne seront pas les mêmes (Monceau, 2014). Nous nous inscrivons ainsi dans la lignée des travaux qui montrent combien sont extrêmement diversifiées, les déclinaisons pratiques des rôles des professionnels de " l'accrochage scolaire " (Barrère, 2013 ; van Zanten, 2001.) Sur notre terrain, nous constatons empiriquement que cette diversité est à l'œuvre. Tantôt les pratiques sont orientées par une norme d'accompagnement, d'écoute et de soutien qui conduit le professionnel à développer une (ré)interprétation des besoins des familles axée sur la réparation des injustices de type culturel ou symbolique (Astier, 2010, p.100). Tantôt, les pratiques visent le contrôle des parents, leur éducation et la conformation de leurs conduites. Certes, ces normativités paradoxales sont intrinsèques à leur mandat. Mais l'analyse de leurs cahiers des charges ne permet pas de comprendre ce qui fait que l'une et/ou l'autre normativité se développe ici ou là, ni comment celles-ci se combinent. Pour saisir le sens que ces pratiques prendront *in fine* auprès des populations, il est nécessaire de les étudier dans le cours de leur déroulement concret. Dans un premier temps, nous tâcherons de produire une compréhension de ces variations dans les pratiques, en montrant que la mobilisation de ces normativités paradoxales est liée aux circonstances, fort variées au demeurant, dans lesquelles sont plongés ces professionnels (Giuliani, 2017). Cette mobilisation de registres antinomiques, dépend en effet des situations familiales, des relations avec les autres acteurs de l'école, mais aussi des marges de manœuvre dont ces professionnels disposent ou non à l'égard de la contrainte scolaire. Dans un second temps, nous nous intéresserons plus précisément à la manière dont ces professionnels composent avec la tension entre les registres normatifs de l'émancipation et du contrôle qui innovent leurs pratiques. Selon leur avancement dans la carrière professionnelle, mais aussi selon leurs visions politiques du monde social, ces acteurs agissent différemment sur cette tension. Certains tentent d'atténuer la part du contrôle et de la normalisation dans leurs pratiques. Dans cette perspective, ils peuvent chercher à créer des dispositifs innovants ; entrer en conflit avec des acteurs en désaccord avec eux sur la manière dont il convient d'intervenir auprès des parents ; et aussi développer de manière discrète voire clandestine des pratiques se rapprochant de leur idéal professionnel. D'autres, au contraire des premiers, sont critiques à l'égard du paradigme de l'inclusion scolaire, et de l'idéal de symétrie dans les relations avec les parents dont il est porteur. Néanmoins, ils dissimulent leur incrédulité à l'égard de ces idéaux scolaires, car officiellement ils sont chargés de les mettre en œuvre. Ils cherchent à renforcer la légitimité des pratiques de con-

trôle et de normalisation des familles, en les déclinant de sorte que, en apparence, elles semblent plus en phase avec un principe de reconnaissance). Pour mener notre réflexion, nous nous appuyons sur une enquête de terrain (observations ethnographiques et entretiens compréhensifs) qui s'est déroulée au cours de différentes phases successives, depuis 2015.

Astier, I. (2010). *Sociologie du social et de l'intervention sociale*. Paris : Armand Colin.

Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 2(2), 95-116. <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0095>

Giuliani, F. (2017). La construction située de collaborations interprofessionnelles en milieu scolaire. Le cas des éducateurs sociaux au sein des écoles primaires genevoises. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, 50-4.

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

Monceau, G. (2014). Effets imprévus des dispositifs visant à rapprocher les parents éloignés de l'École. *Éducation et sociétés*, 2(2), 71-85. <https://doi.org/10.3917/es.034.0071>

Mots-clés : Ecole primaire ; Réseau d'Enseignement Prioritaire ; école-famille ; rôle professionnel ; collaborations interprofessionnelles

Communication 3: **Écouter, guider, orienter les familles d'enfants en situation de handicap : un accompagnement sous tension de la part des enseignants référents.**

Matthieu Laville

Mots-clés : éducation inclusive, enseignant référent, accompagnement, famille, élèves en situation de handicap

Sous l'effet d'un mouvement général des politiques internationales du handicap (ONU, 2006), le principe de l'inclusion, solidement arrimé aux luttes contre toutes les formes de discriminations (Ebersold, 2009), est devenu en France le nouvel horizon programmatique des politiques d'éducation en faveur des élèves reconnus handicapés et repose sur leur scolarisation au plus près de l'école ordinaire (loi du 11 février 2005). La loi de Refondation de l'école du 8 juillet 2013 consacre ce principe, dorénavant associé aux valeurs intrinsèques du système scolaire, en postulant que " le service public de l'éducation veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction " (article 2). Celui-ci est renforcé par la loi du 26 juillet 2019 pour une École de la confiance qui instaure un service public de l'école inclusive dont l'objectif est " d'assurer une scolarisation de qualité à tous les élèves (...) et la prise en compte de leurs singularités ". (Eduscol, 2019).

C'est dans ce contexte changeant que le législateur a spécifié, depuis la rentrée 2006, une fonction d'enseignant référent chargé d'accompagner les parcours de scolarisation des élèves désignés handicapés. Cet enseignant spécialisé veille au suivi de la mise en œuvre de ces parcours, en favorisant l'articulation entre les actions conduites par les équipes pédagogiques et par les services ou établissements de santé et médico-sociaux. L'enseignant référent est également l'interlocuteur privilégié des familles dans les différentes étapes des parcours de scolarisation de leurs enfants. À ce titre, il doit " assurer, sur l'ensemble du parcours de formation, la permanence des relations avec l'élève et sa famille " (article D351-12 du Code de l'éducation).

Cette proposition de communication a pour objet de rendre compte de cet accompagnement qui invite les enseignants référents à trouver la juste posture auprès des familles. Cette justesse repose " sur la capacité à savoir particulariser, autrement dit s'ajuster au particulier au regard de principes généraux " (Paul, 2004). De ce fait, l'accompagnement " se trouve en tension entre deux logiques : une logique socio-technique (...), soucieuse d'objectivité, et une logique de sollicitude, centrée sur la subjectivité " (*Ibid.*, 2004). La proposition s'appuie sur une recherche qui a mobilisé une ethnographie, un questionnaire à portée nationale et des entretiens conduits auprès de 21 enseignants référents (Laville, 2020). L'analyse de ce matériau permet de souligner que cet accompagnement est enserré dans les contradictions du contexte hexagonal, marquées par le maintien d'un système d'orientations et de places avec sa logique de calendrier prévisionnel d'une part, et par la logique de parcours individualisés adossés à un projet de scolarisation sur-mesure pour chaque élève d'autre part. Le travail avec les familles apparaît d'autant plus sous tension que s'ajoutent des conditions de travail parfois difficiles et des inégalités de participation " entre des familles capables de mobiliser des ressources pour s'informer et prendre part pleinement à la scolarité de leur enfant en faisant des choix ", et celles qui sont l'objet " de prescriptions, destinataires de conseils, voire de choix opérés par des tiers " (Montagne, 2018). Les conséquences de ces inégalités ont souvent une incidence sur les parcours scolaires et vont de pair avec l'injonction contemporaine d'être un " bon parent " (Martin, 2014) qui impose une exigence de responsabilisation personnelle, souvent oppressante pour certaines familles désajustées par rapport aux attentes institutionnelles. Sans nier ces conséquences, nous montrons que les enseignants référents élaborent au quotidien des " savoir-faire discrets " (Molinier, 2010), empreints de compétences diplomatiques et relationnelles, propices à l'accompagnement de familles, souvent fragilisées par la situation de handicap de leur enfant.

Références bibliographiques

- Ebersold, S. (2009). Autour du mot " inclusion ". *Recherche et formation*, 61, 71-81.
- Laville, M. (2020). *L'enseignant référent : une fonction au cœur de l'éducation inclusive*. Nîmes : INS HEA-Champ social.
- Martin, C. (dir.) (2014). *" Être un bon parent " : une injonction contemporaine*. Rennes : Presses de l'EHESP.
- Molinier, P. (2010). Éthique et travail du *care*. *Centro de estudos da metropole*, 1-13.
- Montagne, M. (2018). Parcours scolaire des élèves en situation de handicap : égalité des droits et des chances vs cumul d'inégalités. *Archipelies*, 6. (En ligne). < <https://www.archipelies.org/349> > , article consulté le 25 février 2021.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.

Mots-Clés: coéducation, difficultés scolaires, handicap, familles, école primaire

L'Ecole primaire et les établissements privés : état des lieux

Julien Cahon ^{*†} ¹, Bruno Poucet ^{* ‡} ¹

¹ CAREP – Université de Picardie Jules Verne – France

Julien Cahon et Bruno Poucet

Cette communication entend mettre en perspective historique et dresser un état des lieux de la situation actuelle des établissements privés primaires en France dans leur rapport aux établissements publics et dans leur autonomie propre. Depuis une dizaine d'années, on assiste en effet à une transformation importante du champ des établissements privés primaire : en 1968, ils étaient majoritairement sous contrat simple (20% à la différence du secondaire qui était dans la proportion inverse), aujourd'hui l'enseignement sous contrat simple est devenu résiduel (20 000 élèves en 2020) alors que dans le même temps le hors contrat prospère (légèrement dans le sous contrat, mais essentiellement dans l'enseignement hors contrat). Même s'il est ultra minoritaire (environ 50 000 élèves en 2020 dans le primaire), il est, depuis 2010, en croissance rapide aussi bien dans des établissements des différentes confessions que dans des établissements laïques. Comment-est-il possible de comprendre ces différentes mutations ? En quoi interroge-t-elle les établissements publics mais aussi privés sous contrat, notamment par le biais de leurs organisations syndicales ? *Sources* : archives nationales, archives FEP-CFDT (dont témoignages oraux), fonds privé E. Vandermeersch, presse généraliste et syndicale.

Bibliographie : Références et repères statistiques de la DEPP et notes ASH ; Bellengier Ferdinand. Le chef d'établissement privé et l'Etat. Paris : Berger Levrault, 1999 ; Julien Cahon, Youenn Michel.

Refus et refusés d'école. Grenoble : PUG, 2020 ; FNEP, Les paradoxes de l'enseignement privé indépendant (livre blanc), 2017 (En ligne : <http://docplayer.fr/127763221-Les-paradoxes-de-l-enseignement-prive-independant.html>); Bruno Poucet. La liberté sous contrat. Paris : Fabert, 2009.

Mots clés : établissements privé, formation des enseignants, enseignement hors contrat.

Mots-Clés: établissement privé, formation des enseignants, enseignement indépendant

*Intervenant

†Auteur correspondant: julien.cahon@u-picardie.fr

‡Auteur correspondant: bruno.poucet@u-picardie.fr

Poids du contexte historique, de l'institution et de la formation sur les représentations des enseignant.e.s de l'école primaire du 21ème siècle, au travers du prisme de l'enseignement du français et de la norme.

Valérie Lecomte *† 1

¹ LLL UMR CNRS 7270/Université Orléans – Université d'Orléans – Université d'Orléans UFR LLSH
10 Rue de Tours - BP 46527 45065 Orléans cedex 2, France

À l'école primaire et tout au long de la scolarisation, les enseignant.e.s accordent à l'enseignement du français normé une place et une valeur qui peuvent déteindre sur leurs pratiques pédagogiques et influencer leur identité professionnelle.

En effet, l'institution et la société véhiculent une vision normative du français qui s'impose au système scolaire comme une expansion de la langue écrite. Les enseignants sont tenus de faire respecter la norme et d'enseigner la langue de scolarisation (français scolaire standard enseigné et appris dans les classes) qui se présente comme une langue homogène et normée, éliminant toute variation sociale ou dialectale. Les enseignants peuvent idéaliser ce français scolaire et le standard et nier l'existence d'une hétérogénéité langagière pourtant présente.

Le corpus construit avec les biographies professionnelles de trente-trois professeurs d'école de cycles 2 et 3(1), enseignant dans des écoles maternelles et élémentaires d'Orléans et de sa périphérie (zone urbaine, péri-urbaine et rurale), permet de mettre en évidence et d'analyser les raisons de leur attachement à l'enseignement du français standard et de mesurer le poids du système éducatif qui peut peser sur leurs représentations.

Les données ont été recueillies entre janvier et juin 2013 à Orléans et sa périphérie. Elles se présentent sous la forme d'entretiens semi directifs. Les entretiens enregistrés sur un dictaphone numérique ont été transcrits avec un logiciel d'aide à la transcription (*Transcriber*) puis analysés dans une perspective d'analyse qualitative avec l'aide du logiciel *NVivo*.

Nous en proposerons des extraits significatifs qui illustrent une vision globale des représentations d'enseignant.e.s de l'école élémentaire, pour montrer comment elles et ils perçoivent les différentes tensions qui peuvent s'exercer sur leur identité professionnelle.

Nous nous appuierons sur trois points saillants qui apparaissent dans les déclarations.

- Nous décrirons comment ils perçoivent le poids des instructions officielles et la mise en œuvre

*Intervenant

†Auteur correspondant: val.lecomte@orange.fr

d'orientations pédagogiques et didactiques parfois contradictoires qui impliquent qu'ils peuvent se sentir en insécurité linguistique. Cette insécurité étant renforcée par la référence à leur propre baisse de niveau en français qu'ils considèrent souvent comme plus assez conforme au standard et éloigné d'un autre modèle, plus prestigieux, qu'ils devraient utiliser mais qu'ils ont oublié ou délaissé.

- Nous exposerons le poids historique de leur attachement à la norme et au standard, ainsi qu'à l'image plus ou moins idéalisée qu'ils se forgent de la langue qu'ils enseignent, en nous appuyant sur leur attachement pour l'enseignement de l'orthographe et sa maîtrise.

- Nous explorerons le poids de la formation initiale et continue qui peut accentuer la référence qu'ils font à l'idéologie républicaine d'un français immuable, expression de l'identité nationale et de leur identité professionnelle.

Les déclarations montreront comment l'attachement à l'enseignement du français et de la norme engendre des mutations professionnelles qui touchent le métier d'enseignant en modifiant les perceptions de l'identité professionnelle et qui interrogent la posture d'enseignant, son rôle, ses responsabilités, son expertise. Nous verrons que ces mêmes mutations ne permettent pas une approche et un enseignement apaisés du français à l'école.

(1) Cycle 2 : cycle des apprentissages fondamentaux : Grande Section de maternelle, CP CE1, élèves de 5 à 7 ans et cycle 3 : cycle des approfondissements, CE2, CM1, CM2, élèves de 8 à 10 ans.

Mots-Clés: Représentations des enseignant.e.s – identité professionnelle – institution – formation, pratiques d'enseignement (du français)

Des contextes institutionnels à la " marge " de l'école primaire : regards sur une pédagogie de l'accompagnement

Corinne Rougerie *† ^{1,2}, Pascal Fugier * ‡ ^{3,4}, Aleksandra Dorogoichenko * § ⁵, Marie-Hélène Doublet * ¶ ⁶, Philippe Lyet * || ⁷, Gilles Garcia * ** ⁸

¹ EA 7505-EES – Université de Tours – France

² Université de Tours arts et science sciences humaines – Université de Tours – France

³ École, mutations, apprentissages – Université de Cergy Pontoise : EA4507 – Université de Cergy-Pontoise - Site de Gennevilliers - ZAC des Barbanniers - Avenue Marcel Paul - 92230 Gennevilliers, France

⁴ Université Cergy Pontoise – CY Cergy Paris Université – France

⁵ Université de Tours arts et science sciences humaines – Université de Tours – France

⁶ Département des sciences de l'éducation – Université de Tours, Université de Poitiers – Université de Tours, Département des Sciences de l'Éducation, Bureau 126, 3 rue des Tanneurs, 37042 Tours Cedex, France

⁷ ASKORIA – askoria – France

⁸ Etsup – ETSUP – France

Responsables:

Corinne Rougerie, Maître de conférences en Sciences de l'Éducation et de la Formation, Université de Tours, membre de l'EA7505-EES (Éducation Éthique et Santé). Chercheure associée, Laboratoire EMA (Education, Mutation, Apprentissages), CY- Cergy Paris Université. Animatrice

Pascal Fugier, Maître de conférences en Sciences de l'Éducation et de la Formation, Inspé de l'académie de Versailles, Université de Cergy-Pontoise (UCP), membre du laboratoire EMA, (Education, Mutation, Apprentissages), CY- Cergy Paris Université. Discutant

Mots clés: intervention, médiation, visibilité/invisibilité des acteurs, pédagogie de l'accompagnement

Résumé:

Le symposium court que nous proposons est bâti à partir de trois domaines d'intervention différents - l'animation, la culture et le travail social – et les trois expériences de recherche relatées participent à démontrer la pluralité des champs professionnels qui traversent de près ou de loin

*Intervenant

†Auteur correspondant: corinne.rougerie@univ-tours.fr

‡Auteur correspondant: pascal-fugier@orange.fr

§Auteur correspondant: aleksandra.dorogoichenko@univ-tours.fr

¶Auteur correspondant: marie.helene.doublet@wanadoo.fr

||Auteur correspondant: philippe.lyet@askoria.eu

**Auteur correspondant: gilles.garcia@etsup.com

l'école primaire.

Communication 1 : Le rôle du musicien intervenant comme un acteur au service de la démocratisation artistique, culturelle.

Aleksandra Dorogoichenko, Doctorante - EA7505 EES - Université de Tours-

La première communication concerne les résultats d'une recherche action formation menée durant quatre ans en centre social, plus particulièrement dans le cadre d'un dispositif d'accueil de loisirs sans hébergement (ALSH). Elle est intitulée " Centre de loisirs et école primaire : enjeux d'une coopération pour la reconnaissance du mérite des enfants ". Le développement de compétences capacitanes chez les enfants à travers les activités proposées interrogent les passerelles avec l'école primaire par la production d'une pédagogie émancipatrice (Doublet).

Communication 2 : Centre de loisirs et école primaire : enjeux d'une coopération pour la reconnaissance du mérite des enfants

Marie-Hélène Doublet, Chargée de recherche et développement, CIBC Sud Aquitaine et Maître de conférences associée, Université de Tours, EA7505, EES –

La seconde développe une recherche en cours, dans le cadre d'une démarche doctorale. Intitulée " le rôle du musicien intervenant (MI) comme acteur au service de la démocratisation artistique, culturelle ", elle interroge les missions de ce métier et ses impacts sur la construction d'un modèle démocratique de l'éducation artistique au sein de l'école primaire. La créativité pédagogique engagée fait résonance avec les missions de l'école primaire (Dorogoichenko).

Communication 3 : La collaboration du service social scolaire d'une ville et des écoles primaires

Philippe Lyet, coordinateur scientifique – Askoria, chercheur associé laboratoire EMA,

Gilles Garcia, Formateur chercheur ETSUP, psychanalyste

La troisième communication se glisse dans les murs de l'école et a pour titre " la collaboration du service social scolaire d'une ville et des écoles primaires ". Elle s'étaye à partir d'une recherche-intervention menée en Centre Communal d'Action Social (CCAS) développant une mission de service social au sein des écoles primaires de la ville. Les travailleurs sociaux scolaires " municipaux " mettent en œuvre une clinique éducative du quotidien, à partir de l'école primaire (Garcia ; Lyet).

Ce choix délibéré de mettre en dialogue des propositions de communication, à " la marge " de l'école primaire, rend visible les interférences institutionnelles (Monceau, 2018) qui se jouent " dans " l'école, la traverse, et produisent des connaissances sur ses missions et les modalités de coopérations. Le dénominateur commun de ces communications repose donc sur des interventions en direction d'un même public : les enfants et plus ou moins directement leurs familles, à la croisée de trois secteurs professionnels : l'animation socio-culturelle, l'éducation artistique et culturelle et le travail social scolaire communal. Le chemin de traverse proposé offre la possibilité de saisir les liens qui se tissent ou pourraient se tisser entre l'école primaire et les autres acteurs concernés à partir de manières différentes de penser l'intervention. Chacun de leur place, les acteurs en présence participent au développement de la personne par la découverte culturelle, l'acquisition de compétences... dans une perspective inclusive.

La dynamique transversale repose plus précisément sur la fonction de médiation. Elle est enten-

due ici comme un processus de communication éthique, reposant sur le principe d'une alliance maïeutique (Guillaume-Hofnung, 1997). Cette dernière aurait une visée de traduction des savoirs dans la perspective d'un accompagnement plus ou moins déclaré à l'éducation citoyenne. Elle paraît différemment "habitée" par chacun des acteurs. Entre militance, inclusion par le social et l'économique ou la culture, chacun est amené à penser son action à côté, dans ou avec l'école primaire. Entre visibilité et invisibilité de certaines missions et pratiques, le travailleur social scolaire, l'intervenant musicien ou l'animateur de centre de loisirs se met en scène. Toutefois, au-delà du lieu de la visibilité obligée de son intervention, les coulisses de son action dévoile d'autres intentions.

En favorisant une plus grande liberté d'expression sociale des enfants et de leur famille, ces professionnels montrent à voir des pratiques pouvant questionner leur légitimité à intervenir et leur propre reconnaissance professionnelle au regard de l'école primaire elle-même. Certains d'entre eux- les travailleurs sociaux scolaires- donneraient l'impression d'agir en secret (cachés dans les murs de l'école primaire qui les accueillent). D'autres professionnels " hors les murs " semblent agir à côté de l'école - les animateurs des centres sociaux- en participant à la production de nouvelles modalités d'échange relationnels entre les enfants. A l'interface, les musiciens- intervenants tentent de jouer une nouvelle partition dont le cadre d'intervention pourrait questionner le fondement de leur métier. Chacun de leur place, ils participent cependant au développement de modalités d'apprentissages et d'acquisitions de savoirs. Entre créativité pédagogique, pédagogie émancipatrice et clinique éducative, les trois interventions montrent à voir des modalités de coopérations différentes avec l'école primaire. Leurs missions spécifiques d'animation et/ou d'accompagnement des enfants "hors" ou " dans " l'école réactivent des tensions dans le rapport que les uns et les autres entretiennent avec le savoir : croisement des savoirs, rapports entre éducation populaire et école, rapport oral-pratique (Lahire, 2000). La dimension expérientielle basée sur des savoirs " non disciplinaires " est notamment très présente, dans chacune des communications proposées. Elle viendrait bousculer les savoirs traditionnels " disciplinaires " dispensés par le milieu scolaire.

Si les pratiques exposées semblent partager une même toile de fond, une " pédagogie de l'engagement ", sont-elles pour autant à la marge de l'école primaire et de ses missions ?

- La recherche- intervention en centre social semble l'illustrer par l'invisibilité des passerelles avec l'école primaire. Si l'enfant semble développer des savoirs expérientiels, quid de l'élève et de ses acquisitions en savoirs disciplinaires ? Pourtant cette pédagogie dite de l'engagement serait loin d'être invisible à l'école primaire. Par exemple, le Guide interministériel de prévention de la radicalisation- " fiche29 "- de mars2016 préconise une "pédagogie de l'engagement", pour aider le jeune repéré comme "à risque" et suivi par la police à élaborer son projet personnel, un tutorat d'aide aux devoirs s'il arrive en cours d'année et un dialogue renforcé avec la famille." au sein de l'école (Lorcerie,Moignard, 2018). De la même manière, d'autres auteurs perçoivent dans la situation de délibération en classe (travail en petits groupes et plénière) une forme de transmission permettant de briser la forme scolaire au profit d'une socialisation démocratique (Vincent 2008). Si ce peut être l'occasion pour les élèves d'apprendre à prendre la parole, cette " pédagogie de l'engagement " change-t-elle nécessairement la manière de penser l'acte d'apprendre ?
- La recherche en cours sur les musiciens intervenants fait un lien entre cité inspirée (mettre au cœur des apprentissages la créativité) et le pouvoir d'agir des élèves. Les pratiques artistiques sont présentées comme medium à partir de l'intervention du musicien, au sein des

écoles. Cette communication pose la question de savoir dans quelle mesure l'école primaire a pour modèle le principe de la créativité. La dimension d'intervention en elle-même est à questionner en termes de changement. Par le développement de l'imaginaire, l'inspiration est pensée dans une perspective presque mystique où la personne en devenant créatrice ou innovante pourra se dégager des aspects matériels. Cette question de la créativité à l'école (créativité par la pratique artistique de la musique) que propose cette communication interroge plus globalement les pratiques/dispositifs dans/hors école à visée créatrice.

- L'énergie professionnelle mise en œuvre par les travailleurs sociaux scolaires en favorisant l'accès et le maintien de la scolarité des enfants par l'insertion sociale et économique des familles sur le territoire est un autre analyseur. L'accompagnement qu'ils proposent aux familles repose sur une pédagogie de l'engagement (participer à des activités culturelles, plan d'échelonnement de paiement de la note de la cantine...) Toutefois, cette clinique de l'accompagnement du quotidien avec les familles et leurs enfants semblent d'abord se centrer sur les rapports que les travailleurs sociaux entretiennent avec leurs partenaires (enseignants, directeur établissement). Les uns questionnant la place et la posture des autres et vice et versa, ils pourraient parfois en faire oublier la place de l'élève lui-même. Les actions de prévention proposées par ses professionnels de proximité semblent pourtant s'inscrire dans ces mêmes perspectives que nous avons relevé : émancipation, lien social, créativité.

Notre contribution propose ainsi de problématiser, questionner cette "pédagogie de l'engagement" à l'école par la "pédagogie de l'accompagnement" à différents niveaux. Cette pédagogie repose sur la conviction " que le plus court chemin qui va de soi à soi, c'est l'autre. En d'autres termes, l'émancipation de soi ne se réduit pas à soi, mais passe par l'autre " (Wallenhorst, Robin et Boutinet, 2016, p. 6). Elle sera donc mise en débat au regard du quotidien de l'action observé avec les acteurs concernés. Mais elle concernera aussi le questionnement de l'intervention des chercheurs. Cette dernière produit ainsi des effets sur le contexte de l'école primaire par les démarches de recherche proposées ici. Ces propositions nous montrent comment le travail de recherche questionne " l'institué ", c'est-à-dire la nature des rapports, des pratiques voire des normes en jeu entre les différents professionnels en présence, les enfants et leurs familles et l'école primaire.

Bibliographie

Guillaume-Hofnung M., " Les modes alternatifs de règlement des litiges : La médiation ", AJDA, janvier 1997, p. 30.

Lorcerie, F., Moignard, B. " L'école, la laïcité et le virage sécuritaire post-attentats: un tableau contrasté ", *Sociologie* (En ligne), N° 4, vol. 8 | 2017, mis en ligne le 27 janvier 2018. URL : <http://journals.openedition.org/sociologie/3391>

Monceau, G. (2018). Le changement objet et effet de la socio-clinique institutionnelle. Le cas d'une recherche-intervention dans le domaine de la parentalité. Dans D. Broussal, K. Bonnaud, J.-F. Marcel & P. Sabuc (dir.). *Recherche(s) et changement(s): dialogues et relations* (pp. 153-169). Toulouse: Cepadès éditions.

Vincent, G. (2004). Recherches sur la socialisation démocratique. Nouvelle édition (en ligne). Lyon : Presses universitaires de Lyon. <http://books.openedition.org/pul/10299>

Wallenhorst, N., Robin, JY., Boutinet, JP " L'émancipation éducative comme posture paradoxale

Mots-Clés: intervention, médiation, visibilité/invisibilité des acteurs, pédagogie de l'accompagnement

De quoi les écoles alternatives sont-elles le nom ? une approche par les territoires périphériques.

Aurélie Delage * ^{1,2}, Nora Nafaa * ^{† 3}, Manon Riffard * ^{‡ 3}

¹ Université de Perpignan Via Domitia (UPVD) – Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique – 52 avenue Paul Alduy - 66860 Perpignan Cedex 9, France

² Acteurs, Ressources et Territoires dans le Développement (ART-Dev) – CNRS : UMR5281 – France

³ Acteurs, Ressources et Territoires dans le Développement – Université de Perpignan Via Domitia – Université Paul-Valéry - Site de Saint-Charles - Route de Mende - 34 199 Montpellier Cedex 5, France

Cette communication propose de mettre en débat l'intégration territoriale des écoles primaires promouvant les pédagogies dites alternatives (Wagnon 2019) dans les territoires " laissés pour compte ", notamment les espaces ruraux en déclin démographique. Nous faisons en effet l'hypothèse que ces territoires, où l'éducation est encore largement un angle mort des acteurs institutionnels locaux, sont à même de révéler certaines contradictions de ces écoles.

Les résultats préliminaires d'une enquête exploratoire montrent en effet une multiplication de projets d'écoles alternatives (Montessori en particulier), bien souvent dans des communes où l'école publique a fermé et relevant donc d'un regroupement scolaire intercommunal. Ces écoles alternatives s'inscrivent également dans une réflexion plus générale sur des modes de vie " alternatifs ", affirmant des préoccupations environnementales fortes. Elles mettent par exemple en avant le contact à la nature comme principe éducatif central. En outre, si ces écoles sont d'initiative privée, voire individuelle (qu'il s'agisse d'une reconversion professionnelle ou d'enseignants issus de l'éducation nationale), elles émergent souvent grâce à un appui décisif des collectivités locales : le rôle facilitateur du maire est récurrent, notamment pour trouver des locaux. Enfin, les bassins de recrutement ne recouvrent pas forcément les cartes scolaires traditionnelles : les premières investigations montrent au contraire des parents parfois prêts à de longs trajets pour déposer leurs enfants dans cette école, voire à adapter leurs stratégies résidentielles, ce qui est un indicateur fort de leur investissement parental, et de leur degré d'adhésion à ce type d'offre pédagogique.

L'arrivée de ces écoles privées hors contrat dans des communes ayant perdu leur école publique pose un certain nombre de questions, aussi bien éducatives que territoriales.

1. si la dimension alternative est fortement mise en avant dans ces écoles, dans quelle mesure ne participent-elles pas en fait d'un marché de l'éducation en pleine expansion, trouvant dans des communes sans écoles de nouveaux terrains d'implantation ?

2. le décalage entre les territoires de référence de ces écoles, qu'il s'agisse d'un implicite culturel ou des bassins de recrutement, et leur territoire d'accueil invite à questionner l'ancrage

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: nora.nafaa@univ-perp.fr

[‡]Auteur correspondant: manon.riffard@etudiant.univ-perp.fr

territorial de ces établissements, qui semble parfois incomplet, en dépit d'une valorisation de l'environnement proche.

3. à quoi cette offre éducative sporadique, payante, existant au gré des porteurs de projet, est-elle finalement " alternative " ? dans certains territoires, elle semble désormais la *seule option possible* du fait de la désertion des services publics. Cela pose dès lors la question de l'équité territoriale en matière éducative. En retour, l'activation du levier éducatif comme aménité attractive des territoires (la qualité d'un système éducatif constituant un critère de premier ordre dans les stratégies résidentielles des ménages (Van Zanten 2016) ne risque-t-il pas d'entraîner une nouvelle sélectivité spatiale et de nouveaux déséquilibres territoriaux au profit des régions dotées d'aménités environnementales valorisables, offrant une qualité du cadre de vie, voire l'adéquation à un " esprit village " (Charmes 2019) ? En particulier, cette nouvelle offre ne risque-t-elle pas d'accompagner un changement social des territoires concernés, voire de favoriser un processus de gentrification rurale (Richard *et al.* 2017) – ce que le contexte actuel de crise sanitaire pourrait venir renforcer si l'hypothèse d'un exode urbain s'avérait vérifié ?

Notre approche relève donc de la géographie critique (McCreary *et al.* 2013). La méthodologie adoptée est qualitative, inductive et comparative. Elle repose sur une enquête exploratoire menée en Dordogne et dans les Pyrénées-Orientales en 2019-2020, alimentée par des observations de terrain et des entretiens semi-directifs.

Charmes, Éric. 2019. *La revanche des villages : essai sur la France périurbaine*, Paris : Seuil: la République des idées.

McCreary, Tyler, Basu, Ranu et Godlewska, Anne. 2013. " Critical Geographies of Education: Introduction to the Special Issue: Introduction ", *The Canadian Geographer / Le Géographe canadien*, vol. 57, no 3, p. 255-259.

Richard, Frédéric, Tommasi, Greta et Saumon, Gabrielle. 2017. " Le capital environnemental, nouvelle clé d'interprétation de la gentrification rurale? ", *Norois*, no 243, p. 89-110.

Van Zanten, Agnès. 2016. *Choisir son école: stratégies familiales et médiations locales*, Paris : Presses Universitaires de France.

Wagnon, Sylvain. 2019. *De Montessori à l'éducation positive: tour d'horizon des pédagogies alternatives*, Bruxelles : Mardaga.

Mots-Clés: écoles alternatives privées, marchandisation, désertification des services publics, ancrage territorial

Au cœur de l'éducation en milieu rural : le coordonnateur du réseau d'éducation prioritaire

Muriel Marnet * 1,2

¹ Laboratoire Cultures Education Sociétés (LACES) – Université de Bordeaux : EA4140 – France

² Groupe de recherche sur le handicap, l'accessibilité, les pratiques éducatives et scolaires (EA 7287 Grhapes) – Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés : EA7287, Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés : EA7287, Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés : EA7287, Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés : EA7287 – France

Irréductible aux territoires urbains populaires, la politique d'éducation prioritaire se déploie également dans des territoires ruraux (Derrien, 2007). Tant en milieu urbain qu'en milieu rural, ce déploiement doit certes aux enseignants mais il doit aussi à une autre catégorie d'acteurs tout aussi présente dans les territoires, à savoir les coordonnateurs, metteurs en œuvre de réseaux de l'éducation prioritaire (REP) depuis plus de trente ans(1), lesquels ont jusqu'ici encore peu attiré l'attention de la recherche en éducation. Au sein d'une circonscription de l'Education nationale, le coordonnateur a pour mission de mettre en œuvre le Réseau d'éducation prioritaire. Ainsi il développe le partenariat entre les acteurs locaux, les écoles et les collèges et organise des rencontres entre les établissements. Notre enquête de type ethnographique, réalisée dans la péninsule du Médoc, dans le sud-ouest de la France, met au jour à la fois les spécificités, le travail et le poids social de ces acteurs éducatifs dans les territoires ruraux. Menée entre 2015 et 2019, l'investigation a combiné entretiens avec des acteurs éducatifs (professeurs des écoles, directeurs, Inspecteur de circonscription, conseillères pédagogiques, acteurs associatifs, coordonnateurs, personnel de mairie n=31) et observations dans les écoles et les autres espaces publics locaux. Les entretiens et les observations réalisés avec les coordonnateurs avaient pour objectif de saisir d'une part les ressorts biographiques, géographiques et professionnels de leurs inscriptions à cette fonction et, d'autre part, leurs manières d'appréhender cette fonction au contact de l'ensemble des acteurs locaux. Pour ce faire, ils ont été interrogés à la fois sur leurs parcours et sur leurs pratiques professionnelles. La présente communication propose de restituer ces éléments en les réinscrivant dans le contexte social et spatial, également relativement peu exploré, de l'éducation prioritaire " rurale ".

Les coordonnateurs ont en charge le pilotage de ce réseau, qui est un outil de politique publique. Officiellement, ce pilotage consiste en l'activation de l'éducation prioritaire à travers la mise en relation des écoles et des collèges d'une circonscription de l'Education nationale, pilotage ne pouvant pas ne pas retentir sur les pratiques enseignantes (Frandsji, 2017). Cette mise en relations va au-delà du seul univers scolaire puisqu'elle implique aussi les pouvoirs politiques locaux – communes et intercommunalités – et leurs relais administratifs et opérationnels – les inspections de

*Intervenant

circonscription de l'Éducation nationale. L'ensemble de ces protagonistes sont parties prenantes de la construction collective de l'école à partir du ciblage des territoires et de l'identification de leurs " problèmes " (Ben Ayed, 2009). L'enquête révèle la centralité du rôle des coordonnateurs du REP, dont les pratiques ne sont pas exclusivement d'ordre pédagogique et administratif mais aussi territorial – la notion de territoire étant entendue ici, dans une acception large, à la fois comme catégorie d'action publique éducative mais et comme espace géographique d'inscription des existences (Di Méo, 1998). L'analyse du travail de ces coordonnateurs nécessite, dans un premier temps, de restituer le travail social mené pour occuper cette place. Ce travail s'origine dans les trajectoires scolaires, professionnelles et spatiales : les choses se passent comme si le recrutement (local) était conditionné à l'acquisition de ressources d'autochtonie estimées par l'administration ajustées aux caractéristiques du territoire. Ce travail se déploie ensuite dans un territoire éducatif, dont les coordonnateurs s'emploient à la " régulation " (Van Zanten, 2012). Ce territoire est lui-même inscrit dans un territoire plus général dont la connaissance pratique de ses différentes composantes (populations, élus, associations, infrastructures) est nécessaire pour construire et maintenir une légitimité – sur notre territoire d'enquête, ces acteurs font figure de " repères " indispensables pour les personnels scolaires et politiques (Dutercq, Maroy, 2017). Ils construisent ainsi une expertise indissociablement territoriale et éducative forgée dans un premier temps dans l'exercice du métier d'enseignant puis à travers un élargissement de la focale professionnelle sur la vie sociale locale. Cette expertise contribue au climat scolaire local ainsi qu'à la réputation de la circonscription.

(1) Les postes de coordonnateurs de Réseau d'éducation prioritaire sont créés en 1990, Circulaire n° 90-028 du 1er février 1990, Réseau Canopé, <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/comprendre/reperes-historiques.html>.

Mots-Clés: territoires éducatifs ruraux, politiques publiques, coordonnateur, éducation prioritaire

La cour de récréation du philanthrope. La philanthropie éducative dans un territoire rural

Muriel Marnet * ^{1,2}, Sylvain Bordiec * † ³

¹ Laboratoire Cultures Education Sociétés (LACES) – Université de Bordeaux : EA4140 – France

² Groupe de recherche sur le handicap, l'accessibilité, les pratiques éducatives et scolaires (EA 7287 Grhapes) – Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés : EA7287, Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés : EA7287 – France

³ Cultures et Diffusion des Savoirs – Université de Bordeaux : EA7440 – Bordeaux, France

La documentation scientifique des relations entre les " mondes de la philanthropie " (Lambelet, 2015) et les mondes de l'éducation est riche d'enquêtes sur la contribution des entreprises tant à la création d'institutions scolaires et universitaires privées qu'aux financements de ces dernières (Zunz, 2012). Un processus, plus récent, de participation au financement des écoles publiques, notamment aux Etats-Unis, sous l'impulsion notable de la fondation Gates, attire également l'attention des chercheurs (Mc Goey, 2015). Ces engagements philanthropiques sont aussi à l'œuvre en Europe et, en l'occurrence, en France. Une série d'enquêtes menées dans un territoire rural enclavé du Sud-Ouest de la France dont une des caractéristiques saillantes est la coupure sociale entre les " grandes fortunes " du secteur viti-vinicole et les " grandes infortunes " des travailleurs subalternes de ce domaine (xxx) est éclairante sur ce processus. A des fins de décryptage de celui-ci, notre communication prend pour objet une opération de rénovation des cours de récréation des écoles publiques d'une commune, opération financée par un fonds de dotation conjointement initié par la mairie et une organisation professionnelle du secteur viti-vinicole. Parmi les priorités qu'affichent publiquement ce fonds, figurent " *l'accompagnement à la scolarité* " et " *l'égalité des chances* ".

Dans un premier temps, le texte replace cette opération dans le contexte philanthropique local. L'engagement des philanthropes " d'ici ", principalement inscrits dans le domaine viti-vinicole, opère de façon synchronique à l'échelle internationale, nationale et locale. Si l'on admet qu'il y a une compétition philanthropique mondiale, certaines de ses expressions concrètes surviennent dans ce " terroir " prestigieux. Elles prennent la forme d'une concurrence en apparence feutrée pour l'intervention dans l'éducation scolaire et culturelle de la jeunesse locale. Ainsi, une organisation philanthropique concurrente, – il s'agit d'une fondation d'entreprise –, finance la totalité de l' " *activité musicale* " des " *écoles publiques* ".

Cette opération de rénovation doit être replacée, dans un second temps, dans les relations entre autorités politiques locales et forces économiques. Ici le maire se présente, publiquement, comme " *l'ami du monde du vin* ". Il est le premier initiateur du fonds de dotation. L'opération est inséparable d'affinités mutuelles entre dirigeants économiques et élus enclins à estimer à la fois utiles et légitimes l'intervention de mécènes et philanthropes dans la vie des écoles. Ici, du moins dans les discours officiels, il ne s'agit pas, comme cela peut être le cas aux USA, de dénoncer un

*Intervenant

†Auteur correspondant: sylvain.bordiec@u-bordeaux.fr

supposé caractère obsolète de l'école publique et de (ré)clamer l'urgence de sa transformation sous l'impulsion de la philanthropie (Mac Goey, 2015). En effet, l'initiative est essentiellement reliée à une nécessité d'être, dans " *un contexte économique contraint* ", pragmatique ", afin de ne pas " *augmenter la pression fiscale* ".

Un troisième et dernier temps de la communication s'intéresse, précisément, à la manière dont ces rénovations sont réalisées, reçues et perçues. Non consultés par quiconque, mis devant le fait accompli, aucun des personnels ne proteste publiquement. D'ailleurs l'enquête porte à croire que cette rénovation suscite principalement des satisfactions. Il faut moins d'un an aux entreprises du bâtiment missionnées par la mairie pour que les cours de récréation soient métamorphosées. Le consensus local sur le bienfondé de cet acte de bienfaisance est éclairant sur les formes concrètes que peut prendre le " philanthrocapitalisme " éducatif en France, au-delà des seules actions de promotion des " valeurs philanthropiques " dans les établissements. Ce consensus est par voie de conséquence éclairant, également, sur les recompositions contemporaines et possibles du système éducatif sous la force de ces interventions.

Mots-Clés: philanthropie, école, territoire rural, collectivités

Liste des participants

- Blond-Rzewuski Olivier
- Chalak Hanaa
- Douaire Jacques
- Francois Dora
- Grau Sylvie
- Huchet Catherine

Liste des auteurs

- Aguiar, Katia, 34
Amendola, Catherine, 19, 58
Angéloz Huguenot, Sandrine, 58
Audrin, Catherine, 58
BAHLOUL, Mourad, 7
Bordiec, Sylvain, 83
Bouchetal, Thierry, 48
Brière, Fabienne, 40
Brière-Guenoun, Fabienne, 46
Broccolichi, Sylvain, 23
BUNNIK, Benoit, 44
Cahon, Julien, 71
Canzittu, Damien, 48
Capitanescu Benetti, Andreea, 48
CARRAUD, FRANCOISE, 48
Cevizci, Metin, 42
CHAMPAIN, Pascal, 65
CIEUTAT, Pierre, 5
CLAQUIN, Christelle, 60
Crocé-Spinelli, Hélène, 48
Darne, Anouk, 10
Delage, Aurélie, 79
DOELRASAD, AURELIE, 48
Dormoy-Rajramanan, Christelle, 23
Dorogichenko, Aleksandra, 74
DOUBLET, Marie-Hélène, 74
DUFOURNET COESTIER, Virginie, 65
ehrlacher siffert, caroline, 40
Espinassy, Laurence, 40
Fonseca, Vanessa, 34
FUGIER, Pascal, 74
Garcia, Gilles, 74
GIULIANI, Frédérique, 65
Guignard, Marc, 48
Gélin, Oriane, 23
Jacobs, Marie, 58
JARILLO, JULIE, 18
Joigneaux, Christophe, 23
Khanfour-Armalé, Rita, 16
Khecharem, sami, 7
Kurdziel, Jean, 23
LAVILLE, Matthieu, 65
Lebouvier, Bruno, 40
Lecomte, Chloé, 48
Lecomte, Valérie, 72
Lyet, Philippe, 74
Magogeat, Quentin, 48
Maisch, Clément, 16
Manolache, Rodica, 21
MARNET, MURIEL, 81, 83
Masoni, Giorgia, 10
Maulini, Olivier, 48
Merle, Lila, 48
Mierzejewski, Stephan, 23
Monceau, Gilles, 65
MONIN, Noelle, 7
Monnier, Anne, 10
Nafaa, Nora, 79
Nascimento, Livia, 34
Netter, Julien, 23
OUITRE, Florian, 62
Perrenoud, Manuel, 48
Poucet, Bruno, 71
PREVEL, Sandrine, 62
Progin, Laetitia, 48
Radhouane, Myriam, 48
Riffard, Manon, 79
Roelens, Camille, 3
Rougemont, Heloise, 48
rougerie, Corinne, 74
Régibier, Léa, 23
Scheinvar, Estela, 34
Simonian, Stéphane, 48
Siné, Carole, 10
Sochala, Laure, 23
Tagnard, Nicolas, 46
Tinembart, Sylviane, 10

Institutions en contextes