

**L'école  
primaire**  
**21<sup>e</sup>  
siècle**  
**au**  
**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<sup>e</sup> siècle

*Alternatives et(en) débats*

Recueil des résumés de l'axe 4

# Table des matières

Éléments pour une conceptualisation individualiste de la laïcité scolaire mobilisable dans la formation des professeur.e.s des écoles, Camille Roelens . . . . .	4
Inclure à plusieurs des élèves en situation de handicap selon une logique pluricatégories : perspectives et débats pour l'école primaire, Olivier Kheroufi-Andriot . . . . .	6
Les ateliers de philosophie à l'école : des "oasis de pensée" comme modèle de fonctionnement de l'école du XXIe siècle ?, Edwige Chirouter . . . . .	8
Quelle (place pour la) philosophie de l'éducation dans la formation des enseignants ?, Pierre Gégout . . . . .	10
Réalisation d'activités ouvertes d'apprentissage par des familles ayant choisi l'Éducation à domicile à cause de la Covid-19 : quels liens avec les savoirs essentiels ?, Émilie Tremblay-Wragg [et al.] . . . . .	13
Qualité de vie à l'école primaire : dimensions culturelle, pédagogique et corporelle, Laurence Bergugnat [et al.] . . . . .	15
Faire égalité en éducation physique (et sportive). De la formation aux pratiques à l'école primaire., Sigolène Couchot-Schiex [et al.] . . . . .	21
" Besoin éducatif particulier " et " école inclusive " pour un enseignement sur mesure ? Entre individualisation et normativité, Diane Rufin . . . . .	30
Les problématiques actuelles de la prise en charge de la difficulté scolaire. L'exemple des difficultés d'apprentissage de la lecture, Caroline Viriot-Goedel [et al.] . . . . .	32
Interroger la forme scolaire à partir de pratiques et de dispositifs actuels, Diane Bedoin [et al.] . . . . .	40
Vers des dispositifs alternatifs pour la formation des professeurs des écoles ?, Dalila Moussi [et al.] . . . . .	49
" Etre soi " en classe : une observation des activités expressives à l'école primaire, Amélia Legavre . . . . .	61

L'école après la Covid-19 - Dispositifs envisagés pour réduire les inégalités scolaires en Fédération Wallonie-Bruxelles, Pauline Marchal [et al.] . . . . .	63
Une différenciation pédagogique à l'écoute des différences grâce aux pédagogies coopératives, Caroline Baugey . . . . .	66
Penser l'inclusion à travers la division du travail éducatif : quelles formes de collaborations avec les parents et entre professionnels ?, Marie Jacobs [et al.] . . .	68
De la classe promenade à la classe ateliers : outils et dispositifs de la Pédagogie Freinet en formation des enseignant.e.s stagiaires et étudiant.e.s du master MEEF, Veronique Francis . . . . .	76
La classe à plusieurs cours, impensé de l'école primaire française, Sylvie Jouan . .	78
Premiers pas dans l'univers scolaire : familles et école maternelle, Anne-Gaëlle Picart [et al.] . . . . .	80
Evaluer les écrits scolaires... quid de la position énonciative et de la construction de l'objet ?, Martine Jaubert [et al.] . . . . .	86
Vers une école pleinement inclusive au 21ème siècle : Quelles perceptions ont les enseignants de ce concept et des motivations liées à sa mise en place ?, Anne-Laure Perrin [et al.] . . . . .	88
L'implication de l'OCCE dans des travaux avec des chercheurs, Bruno Robbes [et al.] . . . . .	90
Éthique et déontologie de l'enseignement au prisme de la formation initiale et continue des professeur.e.s des écoles. Dilemmes de l'individualisation et questions vives pour l'école primaire au XXIème siècle, Jean-François Goubet [et al.] . . . .	98
Le co-enseignement, une forme scolaire pour le 21e siècle ?, Marlène Martin . . .	104
Fondamentaux et variations pour l'observation des pratiques montessoriennes des écoles maternelles publiques françaises, Chrystel Huard . . . . .	106
Des écoles de plein air aux Forest schools : un " nouveau souffle " pour l'école primaire ?, Caroline Rozenholc [et al.] . . . . .	108
La scolarité des enfants suivis en protection de l'enfance, Hélène Join-Lambert [et al.] . . . . .	116
Enseignement et apprentissage de la lecture-écriture en IEF (instruction en famille) et en EPHC (écoles privées hors contrat) – pratiques, dispositifs, évaluations, Veronique Bourhis [et al.] . . . . .	128

Orientation des élèves en difficulté à la fin de l'école primaire : étude du rôle du milieu social de l'élève sur les propositions d'orientation des enseignants du premier degré, Natacha Serour [et al.] . . . . .	136
Penser les transformations de l'école : Quelles alternatives sont mises en débat par les acteurs de l'école aujourd'hui ?, Patricia Bessaoud-Alonso [et al.] . . . . .	138
L'éducation inclusive en pratiques : émergence de nouvelles professionnalités, Martial Meziani [et al.] . . . . .	143
Quelles pratiques de la démocratie à l'école pour répondre à l'hétérogénéité des élèves ?, Pascale Haag [et al.] . . . . .	153
<b>Liste des participants</b>	<b>160</b>
<b>Liste des auteurs</b>	<b>161</b>
<b>Alternatives en (et) débats</b>	<b>165</b>

# Éléments pour une conceptualisation individualiste de la laïcité scolaire mobilisable dans la formation des professeur.e.s des écoles

Camille Roelens \* 1,2

<sup>1</sup> Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille (CIREL) - EA 4354 – Université de Lille : EA4354 – France

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

L’objet de cette communication est de tenter d’articuler diagnostic de notre temps et prospective quant à la laïcité scolaire au XXIème siècle et à la manière dont les professeur.e.s des écoles peuvent contribuer au quotidien à la faire vivre dans leurs classes. Pour ce faire, si le contexte scolaire constitue à n’en pas douter un révélateur très précieux, il nous semble indispensable de penser la laïcité dans la modernité démocratique et d’en revenir dans un second temps aux déploiements d’une telle conception dans l’école.

Partant du postulat que le défi central de l’école contemporaine est de relever le défi - apparemment paradoxal - qu’est celui de l’individualisation de masse et de l’éducation à l’autonomie, nous chercherons à cerner ce que pourrait être une conceptualisation philosophique de la laïcité - substantiellement individualiste et donnant autant de poids à la liberté de conscience qu’à la neutralité de l’état (Foray, 2020) – pouvant permettre aux enseignant.e.s d’exercer au mieux leurs responsabilités dans une société des individus et au sein de l’institution scolaire. Si l’on juge qu’une telle conceptualisation de la laïcité a des vertus heuristiques et pratiques importantes, il est nous semble légitime d’y voir une potentielle ressource clé pour la formation initiale et continue des enseignant.e.s du XXIème siècle.

Quelle conceptualisation de la laïcité est-elle la plus à même – dans une société des individus - de permettre aux enseignant.e.s de concourir au mieux à la poursuite de l’ambition – inscrite dans la Constitution – d’offrir à toutes et tous une éducation équitable et inclusive ? Quels enjeux subséquents pour la formation des enseignant.e.s, s’agissant notamment de l’importance de la dimension philosophique et éthique de ladite formation ?

Nous travaillerons ces questions du point de vue de la philosophie politique de l’éducation (Blais, Gauchet et Ottavi, 2002/2013, Stadius, 2009) et de l’histoire des idées politiques et éducatives. Une approche intertextuelle, la discussion critique des textes et la mise en dialogue des auteurs nous amènera aussi à prendre certaines distances avec l’approche républicaine ou néo-républicaine de ces enjeux, très prégnante en France. Cette double singularité française - laïcité et république comme concept centraux de la modernité politique - sera centralement questionnée quant à sa pertinence et sa durabilité en contexte hypermoderne et mondialisé.

Nous lirons d’abord sur ce sujet Philippe Raynaud (partie 1) puis Charles Taylor (partie 2),

---

\*Intervenant

dans une double perspective compréhensive et critique. Nous approfondirons plus spécifiquement la discussion de leurs principales thèses en appui sur les propositions respectives de Will Kymlicka (3.1), Daniel Weinstock (3.2) et Marcel Gauchet (3.3). Une ouverture conclusive permettra de suggérer qu'un appui sur plusieurs ressources qu'offre l'axiomatique du libéralisme politique (individualisme juridique, contreponds, refus du paternalisme) peut ici être précieux (Frelat-Kahn, 1999).

## Références

Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2002/2013). *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Paris : Fayard / Pluriel.

Foray, P. (2008). *La laïcité scolaire : autonomie individuelle et apprentissage du monde commun*. Berne : Peter Lang.

Foray, P. (2020). *La laïcité*. Saint-Étienne: Presses universitaires de Saint-Étienne.

Frelat-Kahn, B. (1999). *L'école en France et la pensée libérale*. Paris : Ellipses.

Stadius, P. (2009). *De l'éducation des modernes: Réflexions sur la crise de l'école à l'âge démocratique*. Paris : L'Harmattan.

**Mots-Clés:** laïcité, individualisme, démocratie, modernité, autonomie

# Inclure à plusieurs des élèves en situation de handicap selon une logique pluricatégorielle : perspectives et débats pour l'école primaire

Olivier Kheroufi-Andriot \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille (CIREL-Proféor) – Université Lille III - Sciences humaines et sociales : EA4354 – Université Lille 3, France

Actuellement, l'inclusion scolaire à l'école primaire est ce que B. Charlot (2008) appelle un " objet sociomédiatique ", autrement dit un objet sur lequel tout le monde a un avis, et qui est posé comme un problème qu'il faudrait résoudre. Une nouvelle approche est mobilisée pour penser le handicap à l'école (Poucet, 2016), et elle renvoie au rôle que peut jouer l'environnement scolaire, et en premier lieu les enseignants et les accompagnants, c'est-à-dire les personnels éducatifs, les professionnels du secteur médico-social, et les parents d'enfants en situation de handicap. Ces différents acteurs deviennent les acteurs clés d'un potentiel processus de changement. La responsabilité inclusive se doit de devenir collective, et tous les enseignants et les accompagnants sont incités à travailler ensemble pour réaliser cet objectif ambitieux. Pour autant, cette responsabilité inclusive relève d'un défi, car la forme scolaire dans le premier degré de l'enseignement français et l'exercice du métier d'enseignant, notamment, s'en trouvent bouleversés. Après avoir construit un cadre conceptuel " de création " (analyse pluridisciplinaire des situations de travail, clinique de l'activité et ergonomie constructive), et après avoir mobilisé l'étude de cas comme moyen d'investigation pour avoir accès aux coulisses d'une classe d'école maternelle et d'une classe d'école élémentaire (Payet, 2016), nous souhaitons débattre de l'intérêt de mettre en œuvre un travail collectif selon une logique pluricatégorielle à l'école primaire, autrement dit nous chercherons à mieux comprendre en quoi la mise en œuvre d'un travail collectif selon une logique pluricatégorielle peut être considérée comme une alternative qui met en débat le fonctionnement et l'organisation de l'école primaire dans le contexte inclusif actuel (Ramel et Vienneau, 2016).

À cette fin, nous proposons plusieurs entrées pour ouvrir ce débat que nous recherchons. Pour commencer, nous questionnerons les transformations informelles liées à une forme d'organisation du travail à l'école primaire que nous appelons un " contexte de polycentralité de l'activité d'accompagnement " entre différentes catégories de personnels à l'école. Ensuite, nous interrogerons les modalités d'inclusion actuelles proposées par le ministère de l'Éducation nationale français à travers ce que nous appelons " un processus d'exclusion/inclusion des enfants en situation de handicap " qui consiste à exclure pour mieux inclure une jeune élève dans le premier degré de l'enseignement français. Enfin, nous questionnerons une modalité de formation et d'apprentissage mise en œuvre hors de l'école, et qui renvoie aux conditions de scolarisation partagée de cette jeune élève citée précédemment, entre une école de milieu ordinaire et un établissement médico-social dans lesquels objectif de socialisation, et objectif d'apprentissage ne s'articulent pas nécessairement.

---

\*Intervenant

L'enjeu de cette communication est de réfléchir à plusieurs, et de mettre en débat des alternatives pour inclure des enfants en situation de handicap à l'école primaire du point de vue des acteurs qui construisent et vivent ces inclusions.

**Mots-clés** : travail collectif – logique pluricatégorielle – inclusion scolaire – école primaire

**Références bibliographiques :**

**Charlot, B.** (2008). La recherche en Éducation entre savoirs, politiques et pratiques : spécificité et défis d'un champ de savoirs. Dans P. Champy-Remoussenard (dir.), *Les sciences de l'éducation : histoire, débats, perspectives* (p. 155-174). Paris, France : Éditions de la société Binet-Simon.

**Payet, J.-P.** (dir.). (2016). *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.

**Poucet, B.** (2016). La fabrication de la loi du 11 février 2005 et la question de la scolarisation des enfants handicapés. Dans L. Ibernou et C. Berzin (dir.), *2005-2015 – Quelles évolutions en matière d'inclusion ?* (p. 33-45). Paris, France : Dunod Éditeur.

**Ramel, S. et Vienneau, R.** (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. Dans L. Pru'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 25-37). Louvain-la-Neuve, Belgique : Éditions de Boeck.

**Mots-Clés:** travail collectif – logique pluricatégorielle – inclusion scolaire – école primaire

# Les ateliers de philosophie à l'école : des "oasis de pensée" comme modèle de fonctionnement de l'école du XXI<sup>e</sup> siècle ?

Edwige Chirouter \* 1,2

<sup>1</sup> Université de Nantes – Chaire UNESCO Pratiques de la philosophie avec les enfants. Université de Nantes – France

<sup>2</sup> Centre de recherche en éducation de Nantes – Université de Nantes : EA2661, Le Mans Université, Université de Nantes : EA2661 – France

La pratique de la philosophie à l'école primaire se développe partout dans le monde depuis 50 ans. Elle bouleverse les représentations traditionnelles de l'enseignement de cette discipline qui reste en France cantonnée à l'année de Terminale dans les lycées d'enseignement généraux et techniques - mais pas professionnels qui n'y ont pas " droit ", selon l'expression de J-C Pettier (2008). La maîtrise préalable par les élèves d'un bagage linguistique, d'une maturité intellectuelle associés à la très haute expertise disciplinaire du professeur semblent être les seules conditions de possibilité de son enseignement. Certains y verront la trace d'un conservatisme pédagogique ancré dans les habitus de cette discipline et qui participe à sa crise - mauvaise réputation, notes très basses (Charbonnier, 2013 ; Boilot, 2015). Pourtant, de nombreuses recherches ont montré à la fois la possibilité d'élaborer une didactique du philosophe (Tozzi, 2001, Chirouter, 2008) mais aussi les effets de ces pratiques à la fois sur le développement de l'esprit critique (Hawken, 2017), la coopération (Connac, 2008) ou l'éducation aux valeurs (Budex, 2020).

Nous monterons que les enjeux de ces pratiques dépassent largement ceux de la seule didactique de cette discipline particulière, mais qu'ils interrogent la philosophie même de l'école : comme la relation éthique à l'élève - considéré comme un interlocuteur valable, le rapport coopératif à la loi et une approche problématisante des savoirs. Les enseignants impliqués dans nos recherches soulignent par exemple de façon massive que la mise en place des ateliers de philosophie a bouleversé de façon radicale leur façon de faire classe en général (Chirouter, Faivre, 2012). Dans une recherche menée depuis 7 ans, nous cherchons à déterminer pourquoi et comment ces ateliers peuvent donner le paradigme d'une école où le dialogue, l'enquête, la construction patiente de la rigueur de pensée, d'une approche complexe des savoirs, mais aussi une forme d'humilité face à ces savoirs seraient au cœur de la vie de la classe.

Les enjeux de la philosophie avec les enfants sont aussi profondément politiques et soulignent la place de l'école dans la vie démocratique. M. Nussbaum dénonçait en 2011, dans *Les Emotions démocratiques*, une crise sournoise de l'éducation qui se traduit par une transformation de fond des politiques éducatives et qui délaisse inexorablement les Humanités et la nécessité de former des citoyens critiques, et qui développent a contrario une vision techniciste des savoirs et des compétences au seul service de l'adaptation de l'individu à la vie sociale et économique et à ses valeurs de rentabilité et de compétition. Méprisant la philosophie, la littérature, l'histoire et les arts, les États ne produiront bientôt plus que des générations de techniciens efficaces, et

---

\*Intervenant

non des citoyens capables de déployer leur esprit critique au moment du vote et de prendre de la distance par rapport à leurs affects. Le philosophe John Dewey fondait lui aussi la citoyenneté sur la capacité à mener collectivement des " enquêtes " sur les difficultés présentes. Pour lui, l'éducation doit créer les conditions d'une pédagogie du problème qui favorise l'éclosion de la curiosité intellectuelle. La pratique de la philosophie avec les enfants permet justement de créer ces moments de réflexion où les élèves sont invités à discuter et à exercer leur capacité à penser de façon claire et rigoureuse. Elle donne corps à ce que H Arendt appelait des " *oasis de pensée* ", c'est-à-dire la création de temps et d'espaces coupés de l'affairement du monde où les participants peuvent prendre de la distance pour penser ensemble. Cette pratique développe ainsi des habiletés de pensée et des qualités humaines qui sont au cœur du projet scolaire républicain : l'émancipation et la formation de sujets libres, l'acceptation de sa vulnérabilité face aux grandes questions universelles, mais aussi une éthique de relation à soi et aux autres.

Ces ateliers nous donneraient ainsi le modèle de ce que pourrait être l'école au quotidien dans toutes les disciplines, c'est-à-dire une " *école de la pensée* " qui promeut :

*Une pédagogie de l'enquête*, du problème, de l'interprétation et non de la transmission passive des résultats - afin de cultiver la pensée complexe ; *Une pédagogie du sens*, de l'expérience qui sait dévoiler aux élèves comment les savoirs font écho à leurs préoccupations - pour retrouver la " *savoir des savoirs* " ; *Une pédagogie de l'intelligence collective* - pour cultiver l'esprit de coopération ; *Une pédagogie critique des valeurs* qui instaure un rapport réflexif à la loi et aux conflits - au-delà d'une obéissance aveugle aux règles et aux contre-productives injonctions morales - pour construire une culture de l'engagement citoyen, enfin *une pédagogie de la lenteur* qui prenne le temps - loin des injonctions à l'urgence permanente - d'apprendre à penser.

La communication restituera ainsi à la fois les enjeux philosophiques, politiques, pédagogiques de tels postulats pour l'école primaire du 21ème siècle et les résultats obtenus dans le cadre d'une recherche collaborative menée au sein du CREN avec une équipe constituée d'enseignants-chercheurs et de professeurs des écoles de l'enseignement spécialisé.

What do you want to do ?

New mailCopy

**Mots-Clés:** Philosophie avec les enfants, philosophie de l'éducation, démocratie, esprit critique

# Quelle (place pour la) philosophie de l'éducation dans la formation des enseignants ?

Pierre Gégout \* 1,2

<sup>1</sup> Chercheur associé au Laboratoire Inter-universitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication – Université de Lorraine : EA2310 – Bâtiment F - 3, place Godefroy de Bouillon - 54000 Nancy Adresse Postale BP 13397 54015 NANCY Cedex – FRANCE Tél : +33 (0)3 54 50 51 89 Fax : +33 (0)3 54 50 52 21, France

<sup>2</sup> Chercheur associé à École, mutations, apprentissages – CY Cergy Paris Université : EA4507 – Université de Cergy-Pontoise - Site de Gennevilliers - ZAC des Barbanniers - Avenue Marcel Paul - 92230 Gennevilliers, France

A l'heure du pluralisme voire du relativisme éducatif, de *l'éducation* " au tri sélectif " (Daydie, 2014) ou " à l'entreprenariat " (Champy-Remoussenard, 2012), et de la rédaction ministérielle d'un guide des " bonnes pratiques " d'enseignement de la lecture et de l'écriture (MEN, 2019), il semble que de nombreuses et fondamentales connaissances conceptuelles aient été oubliées en éducation. Il apparaît en effet que l'enseignant est de moins en moins considéré comme un intellectuel spécialisé en éducation devant réfléchir aux finalités éducatives et aux moyens pédagogiques à mettre en œuvre, mais plutôt comme un technicien, un opérateur ayant pour fonction d'exécuter des tâches d'enseignement prescrites préalablement pensées pour lui par des " experts ". L'éducation et l'enseignement se trouvent ainsi réduites des tâches programmables d'où les questions de formation de la personne et la dimension axiologique ont été évacuées. Cette évolution entraîne un véritable flou conceptuel qui entoure désormais les concepts d'enseignement d'éducation. Pour les enseignants, le préjudice est important. Car, comme le déplorait déjà Richard Stanley Peters, cette confusion conceptuelle rend possible une confusion dans l'ordre des missions, des fonctions et des actions que l'on peut attendre d'un enseignant. Comment être un véritable *enseignant* de l'Éducation Nationale, sans avoir les idées claires sur ce que sont l'enseignement et l'éducation ?

Si l'une des tâches de la philosophie est précisément de définir et d'analyser les concepts, alors on peut conjecturer que la confusion actuelle n'est pas sans rapport avec la marginalisation de cette discipline dans le cursus de formation des enseignants. Cet état de fait pose en conséquence la question cruciale de la place et du rôle de la philosophie de l'éducation dans la formation des enseignants : la philosophie de l'éducation en formation des enseignants ne pourrait-elle pas contribuer de manière significative à lever les ambiguïtés conceptuelles qui grèvent jusqu'à la signification même du métier d'enseignant ?

Cette proposition de contribution entend développer cette hypothèse. Dans une perspective philosophique, il s'agira d'envisager comment et à quelles conditions la philosophie de l'éducation peut devenir un moyen de concevoir clairement les enjeux et les concepts éducatifs. Pour cela, nous nous interrogerons premièrement la nature de la philosophie de l'éducation en France et ses difficiles rapports avec la philosophie analytique (Pudal, 2004). Ensuite, nous montrerons qu'un

---

\*Intervenant

programme de philosophie analytique de l'éducation existe bel et bien, bien qu'il soit largement méconnu en France. Enfin, en nous appuyant sur les textes d'Israel Scheffler (1954, 1960/2003) et Richard Peters (1954), nous délivrerons quelques résultats intéressants dans la perspective de clarification conceptuelle qui nous occupe :

Le concept d'éducation est intrinsèquement normatif ou axiologique. L'éducation désigne un processus mélioratif non instrumental. Autrement dit, l'éducation porte sur l'acquisition de choses (savoirs, compétences...) dont la valeur est *intrinsèque* et non instrumentale.

L'éducation ne se réduit cependant à un processus d'acquisition de telles choses ayant de la valeur. En effet, la personne éduquée est une personne qui doit avoir été transformée, modifiée parce qu'elle a appris. Il y a éducation lorsque les apprentissages ont été intégrés par *la personne* qui reçoit l'éducation.

L'enseignement (et *a fortiori* l'éducation) désigne une *tâche complexe*. Cela signifie qu'enseigner (ou éduquer) ne peut être intégralement décrit par un ensemble de sous-tâches. Enseigner ou éduquer ne sont pas des activités que l'on peut décomposer en actions élémentaires et donc algorithmiser.

Nous verrons alors que la philosophie de l'éducation peut sortir des domaines où on la confine trop souvent dans la formation des enseignants (éthique, valeurs de la République). Au même titre que la sociologie ou la psychologie, elle de solides connaissances à apporter sur ce que sont l'enseignement, l'éducation et l'apprentissage.

### **Références :**

Champy-Remoussenard, P. (2012). L'éducation à l'entrepreneuriat : enjeux, statut, perspectives.... In: Spirale. Revue de recherches en éducation, n°50. Les éducations à... : quelles recherches, quels questionnements ? sous la direction de Maria Pagoni et Nicole Tutiaux-Guillon. pp. 39-51.

Daydie, M. (2014). Le CESC, entre millefeuille et cheveu sur la soupe (et parfois les deux...). *Administration & Éducation*, 142(2), 61-66. <https://doi.org/10.3917/admed.142.0061>

MEN, (2019), *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*. En ligne : <https://cache.media.eduscol.education.fr/f>

Peters, R. S., (1965). "Education as initiation", in *Philosophical analysis and education*, Archambault R. D. (edt.), London and Boston : Routledge & Kegan Paul

Pudal, R. (2004). La difficile réception de la philosophie analytique en France. *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, no 11(2), 69-100. <https://doi.org/10.3917/rhsh.011.0069>

Scheffler, I. (1954), " Toward an analytic philosophy of education ", *Harvard Educational Review*, 24, pp. 223-230.

Scheffler, I. (1960/2003), *Le langage de l'éducation*, Paris : Klincksieck

**Mots-Clés:** Philosophie de l'éducation, Formation des enseignants, Philosophie analytique, Israel Scheffler, Richard Stanley Peters

# Réalisation d'activités ouvertes d'apprentissage par des familles ayant choisi l'Éducation à domicile à cause de la Covid-19 : quels liens avec les savoirs essentiels ?

Émilie Tremblay-Wragg \* <sup>1</sup>, Cynthia Vincent<sup>†</sup> <sup>1</sup>, Sylvie Viola<sup>‡</sup> <sup>1</sup>, Marine Dumond<sup>§</sup> <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Université du Québec à Montréal – 405 Rue Sainte-Catherine Est, Montréal, QC H2L 2C4, Canada

<sup>2</sup> Association québécoise pour l'éducation à domicile (AQED) – 550, boul. Henri-Bourassa Ouest Case postale 151 Montréal (Québec) H3L 3N7, Canada

En mars 2020, les mesures sanitaires ont provoqué la fermeture de 1 900 institutions scolaires primaires du Québec. Selon les plus récents chiffres du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019), cette situation a forcé plus de 650 000 élèves inscrits à quitter les bancs d'école précipitamment. Ainsi, plusieurs familles du Québec ont dû faire l'école à la maison pendant quelques mois, en laissant plus d'une découvrir que cette modalité leur plaisait. Depuis ce temps, certaines d'entre elles ressentent que l'école ne peut plus répondre aux besoins de leurs enfants, soit parce qu'elle mettrait à risque un des membres de leur famille ou parce qu'elle ne correspond plus aux valeurs et aux attentes de celle-ci. En ce sens, plusieurs familles ont décidé de faire le grand saut et de basculer vers l'Éducation à domicile pour l'année scolaire 2020-2021. Conséquemment, le nombre d'enfants scolarisés à la maison au Québec a doublé depuis l'an dernier, passant de 5 900 à 12 000 selon les chiffres du ministère de l'Éducation. Or, ces familles sont souvent peu outillées à assumer le rôle de parent-éducateur, notamment dû aux nouvelles normes émises par le Ministère de l'Éducation (Éditeur officiel du Québec, 2019) qui sont perçues comme une pression supplémentaire par les familles novices et expérimentées. En effet, ces nouvelles normes orientent les familles vers des activités éducatives plus traditionnelles qui s'éloignent des approches actives authentiques et motivantes. Devant ce constat, deux professeures d'une université au Québec en partenariat avec l'Association québécoise de l'éducation à domicile (AQED) ont démarré un projet de recherche afin de soutenir des familles inexpérimentées dans le développement des compétences des enfants éduqués à domicile. Cette équipe a mis sur pied une page Web nommée Écollaboration proposant des projets ouverts d'apprentissage à réaliser en famille. Un projet est une situation ouverte et complexe d'apprentissage interdisciplinaire ou non lors de laquelle l'apprenant est invité à se fixer un but et à avancer, seul ou avec ses pairs, dans un temps plus ou moins long. Le projet mène à la réalisation d'une production concrète qui est présentée à la fin de la démarche et à un auditoire (Raby, 2016). En accord avec les principes du programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), les projets d'Écollaboration ont pour but de soulever des thèmes qui rejoignent les préoccupations quotidiennes des jeunes

---

\*Intervenant

<sup>†</sup>Auteur correspondant: vincent.cynthia.2@courrier.uqam.ca

<sup>‡</sup>Auteur correspondant: viola.sylvie@uqam.ca

<sup>§</sup>Auteur correspondant: marine.dumond@umontreal.ca

(Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). L'équipe a ensuite recruté six familles novices ayant choisi l'Éducation à domicile à cause de la Covid-19 pour réaliser 4 à 12 projets sur le site Écolaboration en famille tout en étant accompagné par des étudiantes en formation à l'enseignement d'une université québécoise. Cette communication sera ainsi l'occasion de présenter les résultats de ce projet de recherche dans lequel des fiches de planification élaborées par les familles et les accompagnatrices ont été analysées. Des tableaux comparatifs seront présentés pour dresser le portrait des savoirs essentiels travaillés dans le cadre de ces projets, ceux-ci se rapportent principalement aux connaissances que les élèves doivent acquérir et être capables d'utiliser à chaque année (MEQ, 2001). Les résultats démontrent que les savoirs essentiels peuvent être intégrés à des projets réalisés à la maison et que les familles réussissent à faire les ponts entre le PFEQ et les projets d'apprentissage qu'elles mettent en œuvre. Une discussion suivra concernant les formes et les contextes d'apprentissage hors-école qui permettent le développement de compétences visées par les programmes de formation en vigueur. Elle explorera une avenue qui mérite d'être réfléchi et mieux comprise par les décideurs, les enseignants et les parents-éducateurs. Ceci est d'autant plus important dans le contexte d'incertitude actuel lié à la pandémie et en accord avec des données empiriques de recherche qui stipulent que les enfants éduqués à la maison réussiraient en moyenne aussi bien que ceux scolarisés en établissement (Brabant, 2013; Dumond, 2019).

#### Références:

Brabant, C. (2013). L'école à la maison au Québec : un projet familial, social et démocratique. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Dumond, M. (2019). L'apprentissage en famille : note de synthèse. Revue de sciences de l'éducation de McGill, 54(3), 566-581.

Éditeur officiel du Québec. (2019). Règlement sur l'enseignement à la maison. <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/13.3,%20r.%206.01>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). Effectif scolaire de la formation générale des jeunes, selon diverses variables, années scolaires 2005-2006 à 2018-2019p (Tableau). <https://cutt.ly/OyMHToH>

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Raby, C. (2016). Apprentissage par projets. Dans C. Raby et Viola, S. Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage: Pour diversifier son enseignement (p. 29-57). Éditions CEC.

**Mots-Clés:** Covid, 19, Apprentissage par projets, Éducation à domicile, Activité ouverte, Savoirs essentiels

# Qualité de vie à l'école primaire : dimensions culturelle, pédagogique et corporelle

Laurence Bergugnat \* <sup>1</sup>, Philippe Chaubet \* <sup>†</sup> <sup>2</sup>, Teddy Mayeko \* <sup>‡</sup> <sup>3</sup>,  
Magali Boizumault \* <sup>§</sup> <sup>4</sup>

<sup>1</sup> LACES – Université de Bordeaux – Place de la Victoire 33000 Bordeaux, France

<sup>2</sup> Université du Québec à Montréal = University of Québec in Montréal – Université du Québec à Montréal CP 8888, succursale Centre-ville Montréal (Québec) H3C 3P8, Canada

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

<sup>4</sup> Laboratoire Cultures, Éducation, Sociétés – LACES (EA 7437) – France

**Titre : Qualité de vie à l'école primaire : dimensions culturelle, pédagogique et corporelle**

**Résumé :** Parce que l'école est un lieu de vie important pour les enfants et un lieu de travail pour leurs enseignants, la question de la qualité de vie à l'école est un sujet majeur devant être pris en compte dans les politiques publiques en matière d'éducation nationale. La question même des caractéristiques et des déterminants de la qualité de vie à l'école intègre donc naturellement toute la communauté éducative et au premier chef les élèves et leurs enseignants. Aussi, dans un contexte professionnel basé sur la relation pédagogique, de nombreuses recherches montrent l'importance de la qualité de la relation enseignants-élèves pour leur qualité de vie respective (Rasclé, Bergugnat, 2017). Par exemple, la méta analyse de Hattie (2009) effectuée à partir de 800 études sur la réussite scolaire, conclut à l'importance de cette relation et de la détermination de l'enseignant à ne pas laisser tomber l'élève. Spécifiquement, les enseignants de l'école élémentaire accordent plus d'importance que ceux du second degré au soutien des élèves et au travail collaboratif entre collègues (Bocchi *et al.*, 2014, p. 4649). Pour expliquer cette différence, on pourrait voir là l'influence du genre professionnel qui se caractérise par "*les obligations que partagent ceux qui travaillent pour arriver à bien travailler, souvent malgré tout, parfois malgré l'organisation prescrite du travail. Sans la ressource de ces formes communes de la vie professionnelle, on assiste à un dérèglement de l'action individuelle, à une chute du pouvoir d'action et de la tension vitale du collectif, à une perte d'efficacité du travail et de l'organisation elle-même*" (Clot, 2008). Les enseignants d'école primaire profiteraient-ils donc d'une culture protectrice, d'une sorte d'habitus collectif salutogène ? Or, pour ce qui concerne les enseignants français de l'école primaire, ils sont davantage exposés aux risques psychosociaux que leurs collègues du second degré : tout en exprimant le plaisir, la fierté et l'utilité de leur métier, ils relèvent pourtant l'intensité et la pression qui sont liées à leur travail, auquel s'ajoute un déficit de relations avec leur hiérarchie ou leurs collègues (Jégo et Guillo, 2016).

---

\*Intervenant

<sup>†</sup>Auteur correspondant: chaubet.philippe@uqam.ca

<sup>‡</sup>Auteur correspondant: tdy.mayeko@cyu.fr

<sup>§</sup>Auteur correspondant: magali.boizumault@u-bordeaux.fr

A partir d'une revue de littérature internationale sur ce sujet exposée par Laurence Bergugnat, maître de conférences HDR à l'Université de Bordeaux, les trois communicants proposeront des pistes de réflexions et d'actions contributrices à la qualité de vie à l'école primaire, d'un point de vue culturel, pédagogique et corporel.

Philippe Chaubet, à partir des expériences des acteurs du réseau des écoles publiques alternatives du Québec, rapportera les éléments culturels constitutifs de la qualité de vie spécifique à ces écoles. Sa démarche inductive d'investigation qualitative et sensible devrait permettre de cerner les contours des organisations et des collectifs de travail (Caroly et Clot, 2004) dans ces écoles, de préciser le rapport au métier et plus largement à l'éducation que partagent ces différents acteurs, tout comme définir leurs relations professionnelles et humaines.

Cette dimension relationnelle Teddy Mayeko l'interroge à partir d'observations empiriques de certaines séances en classe ou en éducation physique et sportive témoignant de comportements individualistes, dominateurs et discriminatoires. S'appuyant sur les valeurs du collectif et de l'entraide, il envisage la qualité de vie des enseignants et des élèves à travers notamment une pédagogie davantage coopérative, l'EPS apparaissant comme un des lieux de l'école où le vivre et faire ensemble ont une place prépondérante (Delignières, 2016).

Enfin, le bien-être des élèves, ayant des effets positifs sur leurs performances scolaires (Gutman et Vorhaus, 2012), Magali Boizumault exposera un dispositif expérimental de pratiques corporelles courtes et régulières en classes. Elle en décrira les bénéfices déclarées par les élèves et leurs enseignants, sur l'attention, la concentration, les relations sociales, les émotions et par là même sur le climat de classe.

**Type de contribution :** symposium court

**Axe thématique :** Alternatives en débat

**Mots-clé :** qualité de vie, culture, coopération, collectif, corps

**Communication de Philippe CHAUBET**, Professeur régulier, Université du Québec à Montréal (UQAM), Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)

**Titre :** Qualité de vie pour les élèves et enseignants des écoles alternatives publiques du Québec? Témoignages de l'intérieur.

**Mots clés**

Qualité de vie, école alternative, école primaire

**Résumé**

Le Réseau des (48) écoles publiques alternatives du Québec (RÉPAQ), en croissance, montre des habitudes de réflexion collective et un intérêt constant pour un bon climat d'enseignement-apprentissage dans ses écoles. Cela suggère une certaine qualité de vie dans ces milieux " différents ". Ces écoles suivent pourtant le programme ministériel, reçoivent les mêmes subsides que

les autres et subissent les mêmes intempéries : pénurie d'enseignants, profession peu valorisée, vétusté, pandémie... Alors de quelle qualité de vie parler dans ces écoles?

Entre 2009 et 2013, le RÉPAQ a conduit une longue concertation entre enseignants, parents, directions et élèves pour cerner ce que ces écoles font réellement. En ont découlé 17 " conditions ", essence du vécu expérientiel commun, définies dans un vocabulaire partagé, juste assez décontextualisé pour que chaque école s'y reconnaisse (consensus à 90%). Un cadre de fonctionnement optimal s'établissait. Ces 17 conditions posées sur l'horizon constituent depuis ce qu'on peut appeler un idéal inspirant l'action (Senge, 2012).

En fait, cette description identitaire et le fait d'y avoir réfléchi en collectif pointent vers des milieux :

- 1) de réflexion/action
- 2) d'amélioration continue de l'expérience d'apprentissage des élèves et d'accompagnement par les adultes
- 3) d'une certaine qualité de vie au travail et aux études inscrite dans les mots clés du texte: respect, confiance, écoute, créativité, autonomie, interdépendance, curiosité.

Ces trois pistes sont analysables avec les concepts de:

- réflexivité dans les *organisations réflexives* (Argyris, 2006), *apprenantes* (Senge, 2012), *délibérément développementales* (Kegan et al., 2016);
- collectif de travail (Caroly et Clot, 2004);
- autodétermination (Deci et Ryan, 2000).

Mais braquer trop tôt les théories sur un objet peu fouillé scientifiquement crée un risque de manquer des phénomènes ténus, difficiles à capter mais peut-être cruciaux pour saisir la qualité de vie dans ces écoles. Une approche empirique prudente, inductive, est donc de mise pour répondre à la question *Peut-on parler de qualité de vie chez les élèves et enseignants du primaire dans les écoles alternatives publiques du Québec, si oui jusqu'où?*

La crise de la covid-19 offre paradoxalement une occasion d'appréhender cette qualité de vie postulée. Les mesures antivirus de distanciation sociale ont sacrifié des pratiques de collaboration et co-construction dans ces écoles atypiques, soulignant d'un coup ce à quoi leurs acteurs sont attachés et qu'ils veulent revivifier après la pandémie.

Des entretiens semi-structurés seront menés en 2021 auprès d'un éventail d'acteurs du RÉPAQ: membres du CA, directions, enseignants, parents, élèves, responsables de service de garde, personnel administratif et de soutien. Les analyses par catégories conceptualisantes, dans une approche qualitative-interprétative, produiront une schématisation préliminaire de la qualité de vie des élèves et enseignants du primaire alternatif public au Québec.

Argyris, C. (2006). *Reasons and Rationalizations: The Limits to Organizational Knowledge*. Oxford : Oxford University Press.

Caroly, S. et Clot, Y. (2004). Du travail collectif au collectif de travail : développer des stratégies d'expérience. *Formation Emploi* (88), 43-55.

Deci, E. et Ryan, R. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

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

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. et Kleiner, A. (2012). *School That Learn* (2 éd.). New York: Nicholas Brealey Publishing.

**Communication de Teddy MAYEKO**, Maître de conférences à CY Cergy Paris Université, EMA 4507.

## Titre

Passer du " vivre ensemble " au " faire ensemble " : une condition nécessaire à l'amélioration de la qualité de vie en EPS et à l'école

## Mots clés

Vivre ensemble, faire ensemble, qualité de vie

## Résumé

De l'école maternelle jusqu'au lycée, l'Éducation Physique et Sportive (EPS) - en tant que discipline d'enseignement obligatoire développant l'accès à un riche champ de pratiques culturelles et sociales - a pour finalité d'éduquer physiquement et socialement les élèves, dans le souci du " vivre ensemble " (BO spécial n°11 du 26 novembre 2015). Cette attention portée au collectif et à la construction d'un climat propice au travail et à l'entraide traduit la contribution explicite de la discipline à la mise en œuvre d'une éducation citoyenne en actes. Au-delà, en faisant de l'éducation des corps une priorité (Faure, 2011), l'EPS est sans doute l'un des lieux de l'école où le vivre ensemble peut se construire de la façon la plus originale qui soit (Delignières, 2016).

Or, dans les faits, lorsque nous observons certaines classes au travail nous constatons que l'individualisme, la domination et la discrimination s'imposent parfois avec plus de force que la tolérance et l'altruisme. A un âge où les enfants et les adolescents apprennent à respecter et partager des règles pour mieux vivre en groupe, certains comportements repérables en EPS (exclusions, violences, moqueries, etc.), semblent menacer la finalité scolaire affichée par la discipline. Cette réalité inquiétante est présente à chaque strate de la scolarité (école, collège, lycée) et s'actualise de façon encore plus singulière dans les activités du champ d'apprentissage n°4, dédiées à la maîtrise d'un affrontement individuel ou collectif. En effet, réputés pour leurs valeurs intrinsèques de respect de la règle et de l'adversaire, les sports ou jeux collectifs font bien souvent l'objet de dérives (Vigneron, 2004) qui interrogent directement le modèle de vivre ensemble que nous entendons construire au sein des classes et des établissements.

Par conséquent, lors de ce symposium, nous tâcherons de proposer une définition du vivre ensemble compatible avec la qualité de vie des élèves et des enseignants. Pour ce faire, nous reviendrons sur les dilemmes rencontrés par quatre professeur(e)s des écoles stagiaires en matière de conduite des leçons d'EPS dans les activités d'opposition collectives au cycle 3 (CM1-CM2). En repartant de leurs difficultés, nous chercherons à présenter une forme de pratique scolaire organisée autour de principes didactiques intangibles. Cela nous donnera l'occasion de réfléchir aux conditions réelles de construction du vivre ensemble en EPS et à l'école. In fine, nous défendrons l'idée selon laquelle il est préférable de dépasser le vivre ensemble (au sens d'une cohabitation) pour aller vers le faire ensemble, voire l'apprendre ensemble (au sens d'un réel projet coopératif).

## **Bibliographie**

Delignières, D. (2016). Nouveaux programmes : nouvelle EPS ? Bistrot pédagogique de l'AEPS n°32. Paris le 17 novembre 2016 : <https://youtu.be/jPvrYc-lxoY>

Faure, S. (2011). Apprendre par corps, devenir des individus. Dans B. Huet et N. Gal-Petitfaux (dir.), *L'expérience corporelle* (p. 46-59). Paris : éditions EPS.

Vigneron, C. (2004). *La construction des inégalités de réussite en EPS au baccalauréat entre les filles et les garçons*. Thèse de doctorat. Université de Bourgogne.

**Communication de Magali BOIZUMAULT, Maître de conférences, formatrice IN-SPE Bordeaux, Université Bordeaux, LACES (EA 7437)**

## **Titre**

Introduire des pratiques corporelles de bien-être en classe : des outils au service du climat de classe, des apprentissages et du bien-être des élèves

## **Mots clés**

Bien-être, attention/concentration, climat de classe, compétences psychosociales, qualité de vie à l'école

## **Résumé**

Le bien-être des élèves à l'école est une variable importante à considérer parce qu'elle renvoie à des préoccupations éducatives globales visant le devenir de la personne, son épanouissement, ses relations sociales et sa qualité de vie (Gibbons et Silva, 2011). Dès lors, considérer les enfants comme acteurs de leur développement et les aider à développer leurs compétences cognitives, expressives et sociales, tout en favorisant leur bien-être est un enjeu essentiel pour l'éducation et la formation des adultes de demain (Florin, 2011 ; Guimard et al., 2015). Si l'augmentation du bien-être des élèves à l'école est un objectif prioritaire en tant que tel, un effet positif distal est envisageable sur les apprentissages scolaires étant donnés les effets positifs suggérés entre le bien-être des élèves et leurs performances scolaires (Gutman et Vorhaus, 2012).

En France, depuis la Loi d'orientation et de programmation du 8 juillet 2013 pour la refon-

dation de l'école de la République, le climat scolaire serein fait partie des priorités en vue de favoriser le bien-être et les apprentissages. Toutefois, si les objectifs institutionnels sont fixés, les moyens à disposition des enseignants pour les atteindre ne sont pas identifiés.

Dans le cadre d'un projet de recherche CARDIE(1) visant à " Aménager les lieux, les temps et changer les pratiques pour une école sereinement inclusive ", nous avons formé les enseignants d'une école élémentaire, comprenant 14 classes allant du CP au CM2, à diverses pratiques corporelles de bien-être (PCBE) et les avons amenés à construire un projet commun par cycle (cycle 2 et cycle 3). Ces projets visent l'introduction de micro-coupures à différents moments de la journée : accueil, retour de la pause méridienne ou des récréations ou temps de transition entre deux activités

Notre proposition vise alors à questionner les effets de l'introduction de ces PCBE en classe, tant pour les enseignants que pour les élèves. Ainsi, selon une approche méthodologique mixte, quantitative et qualitative, nous analyserons 1) les bénéfices déclarés par les enseignants sur le climat de classe, l'attention, la concentration, les relations sociales, la gestion des émotions, etc. Nous discuterons également des répercussions d'un tel dispositif sur le stress perçu des enseignants via leurs réponses au Perceived Stress Scale (PSS 14, Cohen et al., 1983) ; 2) les propos des élèves sur les bénéfices identifiés de ces pratiques.

## Bibliographie

Cohen, S., Kamarck, K., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396.

Florin A., 2011, " Qualité de vie et bien-être des enfants à l'école ? ", *Journal des professionnels de la petite enfance*, 72, 54-55.

Gibbons S., Silva O., 2011, "School Quality, Child Wellbeing and Parents' Satisfaction", *Economicsof Education Review*, vol. 30, no 2, Elsevier Science, p. 312-331.

Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T. et Thanh Ngo, H. (2015). Le Bien-Être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *ÉDUCATION & FORMATIONS*, 88-89, 163-184.

Gutman, L. M. & Vorhaus, J. (2012) The Impact of Pupil Behaviour and Wellbeing on Educational Outcomes. London: United Kingdom Department of Education.

(1) Cellule Académique recherche, développement, innovation et expérimentation de l'académie de Bordeaux

**Mots-Clés:** qualité de vie, culture, coopération, collectif, corps

# Faire égalité en éducation physique (et sportive). De la formation aux pratiques à l'école primaire.

Sigolène Couchot-Schiex \* <sup>1</sup>, Loïc Szerdahelyi \* <sup>† 2</sup>, Ingrid Verscheure \*

<sup>3</sup>, Claire Barale \*

, Claire Pontais \*

, Odile Maufrais \*

<sup>4</sup>, Antoine Bréau \*

<sup>5</sup>, Dolors Ribalta Alcalde \*

<sup>6</sup>, Mathilde Mathieu \*

<sup>1</sup>, Nathalie Sayac <sup>7</sup>

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

<sup>2</sup> IREDU EA 7318 – Université de Bourgogne-Franche-Comté – France

<sup>3</sup> Education, Formation, Travail, Savoirs (EFTS) – Université Toulouse 2 : MA122 – Université de Toulouse II - Maison de la recherche UMR EFTS 5, allées Antonio-Machado F - 31 058 Toulouse Cedex 9 Ecole Nationale de Formation Agronomique UMR EFTS BP 22687 2 route de Narbonne 31 326 Castanet Tolosan cedex, France

<sup>4</sup> Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Transformations des pratiques Éducatives et des pratiques Sociales – Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne (UPEC) – France

<sup>5</sup> Haute Ecole Pédagogique, Canton de Vaud – Avenue de Cour, 33, 1007 Lausanne, Suisse

<sup>6</sup> Universitat Ramon Llull, Blanquerna, Barcelona – Passeig de Sant Gervasi, 47, 08022 Barcelona, Espagne, Espagne

<sup>7</sup> Lab-

oratoire de Didactique André Revuz – Université de Rouen Normandie : EA<sub>4</sub>434, Normandie Université – Université Paris Diderot, bt. Sophie Germain, place Aurélien Nemours, 8<sup>etage</sup>, case courrier 701875205 Paris cedex 13 Université de Rouen Normandie UFR de physique – Bâtiment Condorcet – 8<sup>etage</sup> – 4 rue Elsa Morante 75013 Paris Université Paris Diderot – UFR de mathématiques – Bâtiment Sophie Germain – 8<sup>etage</sup> – Place Aurélien Nemours 75013 Paris, France

---

\*Intervenant

<sup>†</sup>Auteur correspondant: loic.szerdahelyi@u-bourgogne.fr

L'Éducation physique et sportive (EPS) est une discipline scolaire particulièrement investie par les recherches à propos des conceptions et pratiques de l'égalité entre les sexes. Depuis les années 1990, les travaux ont permis d'identifier les mécanismes produisant/reproduisant les inégalités sexuées (Davisse & Louveau, 1991 ; Cogérino, 2005, 2006 ; Szerdahelyi & Couchot-Schiex, 2020). Les activités physiques sportives et artistiques (APSA) supports d'étude sont diverses tout comme les critères et indicateurs d'analyse, mais un invariant a été soulevé : si la mixité est une condition pour réaliser l'égalité, elle n'en garantit pas la mise en œuvre. En ce sens, la mixité est plus que l'apparent mélange des filles et des garçons dans un même espace scolaire. Elle est aussi un processus dynamique sur lequel tout personnel éducatif peut agir et dont on peut interroger les effets, suivants les contextes, les parcours et représentations, sur le terrain professionnel (Centre EPS et Société, 2004, 2013) et dans les espaces de formation (Couchot-Schiex, Cogérino, Coltice, 2009).

À l'instar d'autres disciplines scolaires, cette centration sur l'égalité et les effets de la mixité questionne, tout particulièrement en EPS, le rôle des stéréotypes de sexe et de genre qui irriguent les représentations des corps et des activités proposées. Cet angle mérite d'être creusé à plusieurs niveaux, sachant que la dernière Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif (2019-2024) préconise la lutte contre les stéréotypes dès le plus jeune âge. La formation y tient une place décisive pour " sensibiliser aux enjeux de la déconstruction des stéréotypes de sexe comme levier d'amélioration des pratiques professionnelles " (p. 8), notamment en EPS (p. 11). L'étude de la formation des enseignant·es du premier degré aux questions de genre, au regard de la construction des compétences professionnelles (Couchot-Schiex, 2016, 2017 et 2018), souligne l'importance de l'accompagnement à la transformation des pratiques enseignantes passant à la fois par des approfondissements de connaissances et l'accompagnement des gestes professionnels, sous l'angle d'une analyse réflexive individuelle ou collective.

Notre symposium propose six communications investissant l'école primaire souvent délaissée par les recherches sur l'égalité en EPS. C'est important, car en éducation physique il n'est jamais trop tôt pour débiter la lutte contre les rigidités de la socialisation sexuée qui façonne des corps différenciés. Au plan théorique, les préoccupations pour " faire égalité " et contribuer dès le plus jeune âge à une école plus inclusive dépassent désormais les questions sexuées et genrées, investissant des approches où sexe et genre se trouvent imbriqués dans d'autres rapports sociaux de pouvoir.

Centre EPS & société (coord.) (2004). La mixité en question. *Contrepied*, 15.

Centre EPS & société (coord.) (2013). Égalité. *Contrepied*, HS 7.

Cogérino, G. (dir.) (2005). *Filles et garçons en EPS*. Paris : Éditions EPS.

Cogérino, G. (dir.) (2006). *La mixité en éducation physique. Paroles, réussites, différenciations*. Paris : Éditions EPS.

Couchot-Schiex, S., Cogérino, G et Coltice, M. (2009). Professeurs stagiaires en EPS face à l'enseignement en mixité. *Carrefours de l'éducation*, 57, 171-184.

Couchot-Schiex, S. (2016). Égalité des femmes et des hommes dans la formation des enseignant·es : enjeux et perspectives. *Tréma*, 46, 29-40.

Couchot-Schiex, S. (2017 et 2018). Stéréotypes, représentations et genre dans les pratiques enseignantes. Introduction aux numéros. *Revue GEF*, 1 & 2. (en ligne).

Davisse, A. & Louveau, C. (1991). *Sports, école, société. La part des femmes*. Joinville-le-Pont : Actio Sport.

Szerdahelyi, L. & Couchot-Schiex, S. (2020). Mixité, égalité et pratiques en éducation physique et sportive. Introduction. *Revue GEF*, 4, 1-8. (en ligne).

## **Session 1 : Former les enseignant·es du premier degré à l'égalité en EPS**

**Discutant.e.s:** Nassira Hedjerassi, Gilles Combaz

### **Communication 1 : Co-construction de savoirs émancipateurs dans une séquence EPS de cirque au cours préparatoire**

Ingrid Verscheure et Claire Barale

Nos études au sujet des inégalités d'enseignement et d'apprentissage scolaires examinent le genre en considérant que les jeux de positions (scolaires, sociales, de genre...) sont susceptibles d'évoluer en fonction du contexte didactique (Verscheure, 2020). Si la discipline EPS peut être jugée comme un conservatoire des différences sexuées, elle peut aussi être considérée, sous certaines conditions, comme un véritable laboratoire de l'égalité et de la mixité. C'est parce que nous pensons que les questions d'égalité doivent être intégrées comme une finalité qui irrigue les démarches et contenus d'enseignement, que nous inscrivons nos recherches dans une perspective didactique. Le programme de recherche " Genre et didactique " que nous avons mené, s'inscrit dans le cadre théorique de l'action didactique conjointe (Sensevy & Mercier, 2007). Il s'attelle à la construction de contenus spécifiques pour prendre en charge la question des inégalités filles-garçons proposant des leviers pertinents pour lutter contre ces inégalités. Nous mobilisons le concept de " direction d'étude du professeur " (Chevallard, 1997) et celui de positionnement de genre épistémique (Verscheure, Amade-Escot & Vinson, 2020) pour décrire les actions des participant·es, en prenant en compte les formes récurrentes des différents positionnements et repositionnements de genre au regard du savoir mis à l'étude et leurs degrés de dépendance/indépendance aux prescriptions implicites de comportements véhiculées par les stéréotypes de sexe, sans pour autant préjuger de l'évolution possible de ces positionnements.

Dans ce cadre, nous présentons une illustration de la collaboration de recherche avec une enseignante de CP (élèves de 6-7 ans) dans une classe mixte de 21 élèves (10 filles et 11 garçons) lors d'une séquence de cirque (14 séances) ; activité considérée comme " mixte ", c'est-à-dire qui s'adresse *a priori* aux deux sexes.

Le recueil des données articule des prises de notes des chercheuses, des entretiens et des enregistrements vidéo et audio des séances. Le traitement des données mobilise les descripteurs de l'action conjointe pour décrire l'activité didactique conjointe *in situ* du professeur et des élèves.

Nos résultats mettent en évidence une évolution des trajectoires didactiques des élèves au fil des séances, allant dans le sens d'une meilleure maîtrise des choix inhérents aux savoirs visés dans les différentes tâches. Ils mettent aussi l'accent sur la nécessité d'une réflexion épistémologique sur les savoirs à enseigner, de prendre en considération la manière dont le système de genre

influence ces savoirs mis à l'étude. Cette perspective impose de travailler avec les enseignant-es associé-es à la recherche sur certaines dimensions de leur épistémologie pratique (Sensevy, 2006 ; Amade-Escot, 2019), incluant la perspective du genre, au niveau des choix opérés dans leur direction d'étude.

La recherche collaborative longitudinale du programme " Genre et didactique " a ainsi eu des effets sur la direction d'étude, au regard des milieux didactiques proposés qui offrent des opportunités pour que les élèves se transforment, accompagné-es par des régulations didactiques ne restant pas uniquement sur les traits de surface du savoir. Cela a permis un renforcement du sens didactique professoral, notamment une lecture plus fine des actions des élèves au regard du savoir visé. Ce changement de pratique didactique conduit à créer les conditions pour favoriser l'étude des élèves, filles et garçons.

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

Chevallard, Y. (1997). Familiale et problématique, la figure du professeur. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 17/3, 17-54.

Davisse, A. & Louveau, C. (1998). *Sports, école et société : la différence des sexes ; féminin/masculin et activités sportives*. Paris : L'Harmattan.

Sensevy, G. (2006). L'action didactique. Eléments de théorisation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2, 205-226.

Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : Éléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Verscheure, I. (2020). *Genre, Didactique, et Conduite du Changement. Contribution d'un programme de recherche au comparatisme en didactique*. Note de Synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, non publiée : Université de Toulouse Jean Jaurès.

Verscheure, I, Amade-Escot, C. & Vinson, M. (2020). De la pertinence du concept de " positionnement de genre épistémique " pour l'analyse didactique de la fabrique des inégalités en classe. *Revue Education & didactique*, 14/1, 81-100.

## **Communication 2 : Former à l'égalité en didactique de l'EPS à l'école primaire. Un exemple en gymnastique rythmique au cours préparatoire**

Claire Pontais

Dès l'école primaire, du fait de leur socialisation différenciée, filles et garçons entretiennent des rapports différents à l'EPS, notamment dans les jeux avec ballon où leurs écarts de prestation sont importants et sources de remarques sexistes (Davisse, 2010). L'enjeu est de proposer aux filles et garçons des projets collectifs partagés qui jouent sur des ressorts émotionnels inhabituels, alliant prise de risque et esthétique (Loquet, 1996), permettant d'accéder aux mêmes apprentissages techniques, méthodologiques et sociaux, tout en faisant évoluer, de manière concomitante, leurs représentations sur l'autre sexe.

Cependant, les professeur-es de l'école primaire, parfois peu à l'aise avec l'enseignement de l'EPS, ne sont pas d'emblée outillé-es au plan didactique ni sur les questions d'égalité filles-garçons pour concevoir et mettre en œuvre de tels modules d'apprentissage. Dans le travail réalisé, nous avons

tenté d'articuler trois aspects : les problèmes didactiques, les questions d'égalité et les problèmes professionnels des enseignant·es. Il s'appuie sur deux recherches en didactique : la première sur la conception d'un outil de formation en gymnastique rythmique, la deuxième sur la façon dont les professeur·es utilisent cet outil et la compréhension de leurs modes de fonctionnement (Pontais & Brière, 2014). Les questions d'égalité ont été intégrées grâce à des actions en formations initiale et continue, elles-mêmes nourries par des observations dans les classes.

Dans notre exposé, nous centrerons l'analyse sur une séquence d'apprentissages en gymnastique rythmique avec ballon dans une classe de CP. Nous montrerons qu'il est possible de faire progresser ensemble les filles et les garçons malgré des vécus corporels différents, en les confrontant à un projet d'apprentissage commun, en référence à une pratique sociale didactisée spécifiquement pour l'école primaire. Pour cela, les outils didactiques proposés tiennent compte des problèmes professionnels des enseignant·es (par exemple, articuler sens et apprentissage, gérer la tension individuel/collectif...) Ils sont opérationnalisés dans une situation de pratique scolaire qui articule jeu et apprentissage, dans le dessein de permettre des évolutions significatives en EPS, et de rendre les élèves moins dépendants à l'égard du genre (Marro, 2012). Cependant, une telle proposition nécessite une formation spécifique parce qu'elle bouscule, les représentations des élèves mais également celles des enseignant·es et leurs habitus professionnels (faire vivre une situation stable pendant 12 séances, valoriser la qualité plus que la diversité des réponses...).

Au terme de ce travail, nous avons pu établir que les problématiques didactiques et de genre ne se concurrencent pas ; au contraire, elles s'enrichissent mutuellement. Cependant, elles ne sont pas spontanément imbriquées. Les connaissances didactiques n'impliquent pas *ipso facto* une centration sur les questions d'égalité. *A contrario*, elles ne sont pas obligatoirement un préalable à la visée d'égalité, mais sans connaissances didactiques pertinentes, ce souci d'égalité reste formel. Notre première expérience, centrée sur le progrès dans des acquisitions techniques, relationnelles, réflexives en EPS a permis d'éviter des dérives différentialistes, d'autant plus risquées que les écarts d'expérience et d'habileté entre filles et garçons sont grands dans le cas précis de la manipulation d'un ballon. Au fur et à mesure que les formations sur le genre ont pris de l'importance, nous avons constaté que les visées d'égalité des (futur·es) professeur·es facilitent une entrée dans les contenus didactiques, sous réserve que les outils proposés en formation tiennent compte de leurs problèmes professionnels. Dans ce cas, l'égalité de réussite et l'égalité de genre peuvent s'imbriquer autour de solutions concrètes, que chaque enseignant·e est en capacité de s'approprier.

Davisse, A. (2010). Filles et garçons en EPS : différents et ensemble ? *Revue française de pédagogie*, 171, 87-91.

Loquet, M. (1996). *EPS au collège et gymnastique rythmique sportive*. Paris : INRP.

Marro, C. (2012). Dépendance/indépendance à l'égard du genre - Penser l'égalité au-delà des différences. *Recherche et formation*, 69, 65-70

Pontais, C. & Brière, F. (2014). Compréhension des modes de fonctionnement d'enseignant·es dans l'enseignement de l'EPS à l'école primaire et perspectives pour la formation. L'exemple de la gymnastique rythmique à l'école primaire. *eJRIEPS*, n°32, 87-101.

### **Communication 3 : Analyse des discours de professeur·es des écoles stagiaires lors d'une formation à l'approche intersectionnelle en éducation**

Odile Maufrais, Sigolène Couchot-Schiex

Les rapports sociaux sexe/classe sociale/" race " sont présentés dans leurs développements théoriques français comme " consubstantiels et coextensifs " (Kergoat, 2009) car ils ne peuvent être séquencés mais se reproduisent et coproduisent mutuellement, chacun imprimant sa marque sur l'autre (Kergoat, 2009). Nous présumons qu'ils entrent dans l'école, s'importent dans le contexte de la classe, influençant la confrontation de l'élève aux situations didactiques, s'immisçant jusque dans la conception et les mises en œuvre des situations didactiques (Brière-Guenoun, 2014). Des recherches antérieures en didactique de l'EPS et en formation des enseignant·es ont argumenté pour une prise en considération des facteurs sociologiques tels que la classe sociale, le sexe, le genre. Quant à la terminologie de " race " jusqu'ici non prise en considération dans les recherches en didactique de l'EPS, elle est envisagée comme " catégorisation socialement construite, résultat de la discrimination, production idéologique " (Guillaumin, 1972).

À titre expérimental, dans une visée professionnalisante et transformative, une formation à l'approche intersectionnelle des rapports sociaux en EPS avec des professeur·es des écoles stagiaires (PES) a été proposée dans le but d'orienter leur prise en considération des rapports sociaux à l'œuvre auprès des élèves. Des débats collectifs, moments forts d'apprentissage, ont été organisés, permettant aux PES de s'exprimer à partir des supports documentaires fournis et de faire le lien avec la pratique professionnelle dans un but de construction de compétences professionnelles dans leur enseignement en EPS. En mettant en place des débats sur cette thématique, nous supposons que la problématisation évoquée allait faire surgir des décalages éventuels entre ce dont on parle (ce qui fait débat), ce que l'on dit (les thèses, objections, solutions et décisions apportées), suivant ce qui est visé (le but et les enjeux du débat) (Billouet, 2007) amenant au développement de compétences, savoirs, connaissances et capacités pendant l'année de stage.

Le modèle Comp.A.S (Parmentier & Paquay, 2002) est utilisé comme grille d'analyse de la construction des compétences en situation d'enseignement/apprentissage, que ce soit entre l'enseignant·e et l'élève ou entre la formatrice et le-la PES. Les indicateurs de ce modèle serviront ainsi de supports à l'analyse de ce qu'il s'est joué dans les discours sur les rapports sociaux tels qu'envisagés par l'approche intersectionnelle. Nous présenterons les résultats de ces analyses des discours à propos des rapports de pouvoir en présence et de la construction de compétences des PES.

Billouet, P. (2007). *Débattre. Pratiques scolaires et démarches éducatives*. Paris : L'Harmattan.

Blanchet, P. (2009). Contextualisation didactique : de quoi parle-t-on ? *Le français à l'université*, 2.

Brière-Guenoun, F. (2014). Le curriculum en actes révélé par les gestes didactiques de métier : étude des pratiques didactiques d'un enseignant débutant en EPS. *Questions Vives*, 22.

Guillaumin, C. (2002) (1972). *L'idéologie raciste : genèse et langage actuel*. Folio essais, Paris : Gallimard.

Kergoat, D. (2009). Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux. In E. Dorlin (Ed.), *Sexe, race, classe : pour une épistémologie de la domination* (pp. 111-125). Paris : PUF.

Parmentier, P. & Paquay, L. (2002). En quoi les situations d'enseignement-apprentissage favorisent-elles la construction de compétences ? Développement d'un outil d'analyse : le COMP.A.S. *Grifed*.

## Session 2 : Effets des stéréotypes sur les pratiques corporelles à l'école

Discutant.e.s: Nassira Hedjerassi, Gilles Combaz

### Communication 4 : Déjà stéréotypées les activités sportives à l'école ? Regards croisés de jeunes élèves et d'enseignant-es

Antoine Bréau, Dolors Ribalta Alcaide

Face aux inégalités persistantes entre les filles et les garçons au sein des établissements scolaires, le rapport du Conseil de l'Europe (2015) rappelle l'importance de développer de nouvelles politiques de lutte contre les stéréotypes de genre à l'école. Susceptibles de limiter la réussite scolaire, professionnelle mais aussi personnelle des élèves, les stéréotypes de genre doivent notamment faire l'objet d'une réflexion dans la formation proposée aux futur-es enseignant-es (Commission Européenne, 2009). Définis comme tout un ensemble de " signaux qui associent des traits de caractère, des compétences, des attitudes à un sexe plutôt qu'à un autre et qui forment notre vision de la place et du rôle des hommes et des femmes dans notre société " (Costes, Houades & Lizan, 2008, p. 59), les stéréotypes de genre participent à la socialisation différenciée selon le sexe et plus largement à la construction d'un monde binaire, distinguant les filles des garçons sur la base d'une complémentarité des rôles sexués.

Alors que la question du genre à l'école continue d'être, à une échelle internationale, un " thème crucial " (Rapport Eurydice, 2010, p. 3), le but de cette étude est (1) de porter un regard sur la place des stéréotypes de genre présents chez de jeunes élèves scolarisé-es dans des établissements primaires suisses et espagnols et (2) d'analyser l'activité d'enseignant-es dans certaines activités sportives (football, danse). Pour la première partie, une comparaison a été mise en place entre la Suisse et l'Espagne, deux pays soucieux de promouvoir l'égalité des sexes à l'école et plus largement dans la société. Cette recherche s'est appuyée sur plusieurs outils de recueil de données : une première partie quantitative et qualitative à travers la récolte de questionnaires (n = 371, garçons n = 194, filles n = 177, âge moyen 8 ans) au sein des deux pays ainsi que la mise en place de " focus groups " (n = 24) avec de jeunes élèves, suisses (canton de Vaud) et espagnol.es (région de Barcelone). Pour la deuxième partie de la recherche, des observations en EPS ont été menées en Suisse. Huit professeur.es des écoles ont ensuite été interrogé-es à propos de leurs différentes actions menées lors de l'enseignement d'activités plus ou moins stéréotypées. Les résultats de ce travail soulignent, chez les jeunes élèves, le maintien général de représentations stéréotypées des activités sportives et des barrières genrées qui accompagnent l'activité des élèves et réduisent le champ des possibles. Chez les enseignant.es, on perçoit à la fois des difficultés pour dépasser les stéréotypes mais aussi la mise en place de différentes stratégies pour proposer un enseignement favorisant la réussite et l'engagement de tous les élèves, filles et garçons.

Commission Européenne. (2009). *Gender and education (and employment) : gendered imperatives and their implications for women and men. Lessons from research for policy makers.* Brussels.

Conseil de l'Europe (2015). *Lutter contre les stéréotypes de genre dans et par l'éducation. Rapport de la 2ème conférence du Conseil de l'Europe du réseau des points de contact nationaux sur l'égalité entre les femmes et les hommes.* Helsinki.

Costes, J., Houadec, V., & Lizan, V. (2008). Le rôle des professeurs de mathématiques et de physique dans l'orientation des filles vers des études scientifiques. *Educations et formations*, 77, 56-61.

Rapport Eurydice (2010). *Gender differences in educational outcomes: study on the measures taken and the current situation in Europe*. European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

### **Communication 5 : Épisodes évaluatifs et égalité. Recueil en mathématiques et EPS à l'école primaire.**

Mathilde Mathieu, Nathalie Sayac, Sigolène Couchot-Schiex

L'égalité des sexes et par conséquent la réussite de tous les élèves sont des problématiques qui interrogent non seulement les processus d'apprentissage et leur caractère potentiellement différentiel, mais aussi les procédures d'enseignement. Cette communication vise à réaliser une étude comparative des gestes professionnels évaluatifs en EPS et en mathématiques à l'école primaire afin d'identifier comment les pratiques enseignantes encouragent ou non les stéréotypes de genre.

L'étude repose sur une analyse de *faits évaluatifs* (Chevallard, 1986), identifiés comme " *épisodes évaluatifs* " (Sayac, 2019) : moments où l'enseignant-e est en mesure de porter un jugement, formel ou informel, sur l'état de connaissance des élèves par rapport à un savoir ou à un savoir-faire visé ou déjà enseigné (Sayac, 2017). L'analyse de ces " *épisodes évaluatifs* " impose de se placer dans le cadre du *contrat didactique en évaluation* (Perrin-Glorian & Hersant, 2003 ; Sayac, 2017) dans la continuité de la double approche de Robert et Rogalski (2002) tout en accordant une plus grande place à la dimension personnelle des pratiques évaluatives (Sayac, 2019).

Nous y ajoutons une analyse transversale au prisme du genre. Les deux disciplines scolaires : les mathématiques et l'EPS ont été choisies suite aux recherches antérieures démontrant que la présence de stéréotypes sexués y était particulièrement sensible, conduisant à des résultats différenciés plus défavorables aux filles. La reproduction des stéréotypes en EPS est plus développée puisque cette discipline valorise principalement un modèle sportif au " masculin " (Verscheure & Barale, 2020). Ces stéréotypes engendrent des standards d'évaluation (Fontayne, Ruchaud & Margas, 2016), partant des stéréotypes du groupe d'appartenance de l'élève, ici son sexe ou son genre.

Des enseignant-es de cycle 3 ont été observé-es durant une séquence d'EPS et une séquence de mathématiques avec la même classe. Des entretiens *ante-séquence*, *ante* et *post* séances ont été réalisés ainsi que des entretiens d'auto-confrontation *post*-séquence (Amade-Escot & Venturini, 2009). Chaque épisode évaluatif identifié est associé à son jugement évaluatif et à la régulation utilisée (Allal, 1988) puis catégorisé en fonction de plusieurs critères. Deux indicateurs : le volume d'interaction et le sexe du ou des élèves, contribuent à l'analyse au prisme du genre. Les premiers résultats font émerger une pression importante des stéréotypes sexués en EPS en particulier dans l'activité danse support de l'observation.

Fontayne, P., Ruchaud, F. & Margas, N. (2016). Biais évaluatifs et standards de jugements dans le domaine des activités physiques. *Les stéréotypes* (pp. 45-60), Paris : EP&S.

Jarlégan, A. (2016). Genre et dynamique interactionnelle dans la salle de classe : permanences et changements dans les modalités de distribution de la parole, *Le Français Aujourd'hui*, 193, 77-85.

Leutenegger, F. (2000). Construction d'une "clinique" pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement. *Recherches en Didactique des Mathématiques* 20(2), 209-

Robert, A. & Rogalski, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche. *Canadian Journal of Math, Science & Technology Education*, 2(4), 505-528.

Sayac, N. (2019). Approche didactique de l'évaluation et de ses pratiques en mathématiques. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 39(3), 283-329.

**Mots-Clés:** Education physique et sportive, genre, rapports sociaux, didactique, professeurs stagiaires

# ” Besoin éducatif particulier ” et ” école inclusive ” pour un enseignement sur mesure ? Entre individualisation et normativité

Diane Rufin \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Maître assistante, Université de Genève – Suisse

Les transformations de l’action éducative observées depuis les années 2000 dans les pays occidentaux (Maroy & Dupriez, 2000) s’inscrivent dans une perspective de personnalisation de l’enseignement. Reposant sur une conception de l’élève globale et singulière (Dubet & Martuccelli, 1996), elles promeuvent un système moins uniforme et des prises en charge plus inclusives (Thomazet, 2008). Dans ce contexte, l’avènement de la catégorie ” besoin éducatif particulier ” (BEP) questionne. Alors qu’au regard de ces principes, elle ne devrait pas exister, ou devrait tout du moins se dissoudre dans une extrême diversité – chaque élève étant à BEP –, cette catégorie continue à désigner (et à viser) des élèves spécifiques, envisagés à partir de leurs difficultés ou de leur inadaptation à une forme scolaire classique. Nous proposons d’interroger les processus qui conduisent le paradigme de l’école inclusive, porteur d’une philosophie de dénormativité, à se pervertir dans une surnormativité scolaire. Comment le référentiel dans lequel s’inscrit le BEP – les logiques sous-jacentes, la définition de ses contours, les dispositifs qui s’y rapportent – élargit le spectre d’élèves susceptibles de ” bénéficier ” de prestations, sans pour autant s’accompagner ni d’un assouplissement du référentiel normatif ni d’une ouverture à un enseignement réellement envisagé à partir des singularités de l’élève.

Cette communication prend pour cadre l’école primaire genevoise (Suisse), où la catégorie d’élève à BEP se déploie sur fond de mise en place de l’école inclusive. Deux recherches de type ethnographique (Cefaï, 2010), portant un intérêt aux perceptions, aux interactions et aux événements officiels ou ordinaires (Goffman, 1967/2011), ont été menées au sein de quatre établissements. La première est une recherche collective sur les relations école-familles en contexte défavorisé : 150 rencontres enseignant/parents ont été observées et se sont poursuivies pour la plupart par des entretiens auprès des enseignants (n = 81). La seconde est une recherche doctorale portant sur les reconfigurations de l’activité enseignante dans le cadre des transformations des politiques éducatives. Ont été analysés 45 documents politico-institutionnels, 43 entretiens de recherche, dont 36 auprès d’enseignants, 56 réunions de professionnels. Plus spécifiquement sur le BEP, une étude des principaux documents institutionnels encadrant cette catégorie pour le canton (lois, règlements, directives, supports de communication) a été réalisée.

Dans une première partie, nous nous intéressons aux conceptions qui sous-tendent les reconfigurations de la catégorie d’élève à BEP. Nous montrons que le principe de personnalisation est partagé par les acteurs institutionnels et enseignants, mais que son opérationnalisation à partir de mesures spécifiques tend paradoxalement à démultiplier les formes de catégorisation. Dans une deuxième partie, à partir des différents usages de l’expression ” besoins éducatifs particuliers

---

\*Intervenant

", nous repérons un brouillage de ses contours et de sa signification. Si celui-ci contribue à élargir la catégorie, la norme scolaire ne s'affaiblit pas. Dans une troisième partie, nous montrons que la catégorie reste rigide, demeurant avant tout juridique et pensée à partir de prestations et de diagnostics prédéfinis. Ces différents niveaux d'analyse conduisent à une réflexion sur l'utilité et les limites d'une telle catégorie au regard du paradigme de l'individualisation.

#### Bibliographie (hors publications de l'auteur)

Cefaï, D. (Ed.) (2010). *L'engagement ethnographique*. Paris : EHESS.

Dubet, F., & Martucelli, D. (1996). *À l'école*. Paris : Seuil.

Goffman, (1967/2011). *Les rites d'interaction*. (trad. A. Kihm). Paris : Les éditions de minuit.

Maroy, C., & Dupriez, V. (2000). La régulation dans les systèmes scolaires. *Revue française de pédagogie*, 130, 73-87.

Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive !, *Revue des sciences de l'éducation*, 34, 123-139.

**Mots-Clés:** individualisation, Besoin éducatif particulier, Ecole inclusive, Genève, Suisse

# Les problématiques actuelles de la prise en charge de la difficulté scolaire. L'exemple des difficultés d'apprentissage de la lecture

Caroline Viriot-Goeldel <sup>\*†</sup> <sup>1</sup>, Marianne Woollven <sup>\*</sup>

<sup>2</sup>, Bruno De Cara <sup>\*</sup>

<sup>3</sup>, Jean-François Giret <sup>\*</sup>

<sup>4</sup>, Claire Bonnard <sup>\*</sup>

5

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

<sup>2</sup> Laboratoire d'Études Sociologiques sur la Construction et la Reproduction Sociales – Université Clermont Auvergne – France

<sup>3</sup> Laboratoire d'Anthropologie et de Psychologie Cliniques, Cognitives et Sociales – Université Côte d'Azur (UCA) : EA7278 – France

<sup>4</sup> Institut de recherche sur l'éducation : Sociologie et Economie de l'Education – Université de Bourgogne : EA7318 – France

<sup>5</sup> Institut de recherche sur l'éducation : Sociologie et Economie de l'Education – Université de Bourgogne : EA7318 – France

## Introduction

Historiquement, le public accueilli dans les classes ordinaires de l'école primaire n'a sans doute jamais été aussi divers. Au début des années 2000, les élèves en grande difficulté étaient accueillis dans des classes d'adaptations (CLAD) au sein de l'école ordinaire, tandis que d'autres structures accueillait les élèves en situation de handicap, dans des classes ou des établissements spécialisés. Après s'être progressivement ouvertes, les CLAD ont fini par disparaître et la loi de 2005 a impulsé un mouvement d'inclusion des élèves en situation de handicap au sein de l'école ordinaire. Depuis 2006, le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire a plus que doublé (MEN, 2020a).

L'école s'est aussi progressivement ouverte à davantage de publics à besoins éducatifs particuliers, comme par exemple les enfants du voyage. Enfin, le contexte migratoire contribue à

---

\*Intervenant

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

accroître encore cette diversité. Chaque année, plus de 60 000 élèves nouvellement arrivés en France rejoignent en effet notre système éducatif (MEN, 2020b).

Le redoublement a longtemps été utilisé comme une tentative institutionnelle de limiter l'hétérogénéité au sein des classes. De nombreuses recherches conduites en France et à l'étranger en ont toutefois montré l'inefficacité. C'est pourquoi l'institution tente depuis 1989 de circonscrire cette pratique ; elle est désormais " exceptionnelle " depuis 2018 (MEN, 2018). Autrement dit, cette diversité croissante s'accompagne également d'une présence toujours plus forte d'élèves en difficulté au sein des classes ordinaires.

C'est dans ce contexte que la prise en charge de la singularité et de la différence constitue l'un des enjeux majeurs de l'école du 21<sup>ème</sup> siècle, et ce symposium souhaite contribuer à la réflexion sur cet enjeu dans le cadre de l'axe " **Alternatives en (et) débats** ". Il s'agira ainsi notamment d'interroger les problématiques actuelles de la prise en charge de la difficulté scolaire au sein de notre école, et ce à travers le prisme des difficultés de lecture. En croisant les apports de la psychologie, des sciences de l'éducation et de la sociologie, il entend faire dialoguer les approches pour mieux appréhender ces problématiques et les réponses à leur apporter. Ces approches mobilisent des cadres théoriques très différents. Il sera ainsi question à la fois de " troubles " et de " difficultés ", de nécessité de prendre en charge la " dyslexie " et de répondre aux " besoins particuliers " de chacun. Loin de constituer un obstacle, ces cadres théoriques que l'on oppose souvent seront ici mis en synergie dans une double visée de compréhension des phénomènes et d'argumentation pour l'action.

Il convient tout d'abord de retracer les grandes lignes de la prise en charge de la difficulté scolaire dans le contexte français. Une **première communication** visera à établir un état des lieux de cette prise en charge en France à l'aube du 21<sup>ème</sup> siècle. Prenant appui sur plusieurs recherches conduites durant les deux dernières décennies, elle en fera émerger les principales évolutions, les principaux choix institutionnels ainsi que les questions qu'ils soulèvent, tout en construisant des liens avec les quatre communications qui suivront.

Dans un double contexte d'affaiblissement des Réseaux d'Aides spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED) et d'influence des neurosciences, on assiste à une tendance à la médicalisation des difficultés de lecture (Morel, 2014), qui s'accompagne d'une externalisation de leur prise en charge (Piquée & Viriot-Goeldel, 2016). Ces évolutions posent la question de l'expertise en matière de prise en charge des difficultés de lecture, mais aussi de la coordination entre les différents acteurs (Woollven, 2014). Ce sera l'objet de la **deuxième communication** de ce symposium.

L'analyse du contexte français fait apparaître d'une part la multiplicité des acteurs et des dispositifs de prise en charge, l'absence d'aide pour une partie des élèves, et d'autre part la mise en place d'évaluations nationales. Dans ce cadre se pose la question de la structuration de l'aide, qui sera développée à la lumière d'exemples français et nord-américains dans la **troisième communication** de ce symposium.

Les technologies numériques ont vu fleurir de nombreuses applications visant à remédier aux difficultés d'apprentissage. Sur le champ de la lecture, on peut ainsi citer Dysvocal, coupe-mots, Elan, Lalilo, Kalula ou Elargir. Mais dans quelle proportion les trouve-t-on réellement dans les classes aujourd'hui ? Quelles sont les caractéristiques, les apports et les limites de ces nouveaux outils ? Dans quelle mesure peuvent-ils constituer des outils de prise en charge de la difficulté scolaire en classe ? Ce sera l'objet de la **quatrième communication** de ce symposium.

Enfin, la dernière communication s'intéressera aux effets de la mixité sociale et scolaire sur la progression des élèves les plus faibles. Elle établira dans quelle mesure les phénomènes liés à

la composition de la classe pourraient constituer un axe de prévention de la difficulté scolaire.

Communication n°1 : La prise en charge de la difficulté scolaire en France de 2000 à 2020 : éléments de contexte et enjeux actuels

Caroline Viriot-Goedel, Université Paris-Est Créteil, CIRCEFT-Escol.

Cette communication proposera une synthèse de la prise en charge de la difficulté scolaire en France de 2000 à 2020 à partir de trois corpus :

- celui d'une recherche menée de 2000 à 2004, analysant et comparant les circuits de l'aide aux élèves en difficulté du cycle deux dans trois pays : la France, le Canada (Québec) et l'Allemagne (Bade-Wurtemberg) (Viriot-Goedel, 2007).

- celui de la recherche Lire-écrire au CP, réalisée en 2013-2014 sur un large échantillon de classes de CP, qui met en évidence le recours à l'aide spécialisée pour les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage de la lecture (Piquée & Viriot-Goedel, 2016)

- l'ensemble des publications institutionnelles consacrées à la prise en charge des élèves en difficulté sur la période 2000-2020, et en particulier celles consacrées à la " prévention de l'illettrisme ", au RASED et aux différentes phases de la mise en place de CP à effectifs réduits (voir par exemple Viriot-Goedel, 2013 pour une partie de ce travail).

L'analyse à travers ces trois corpus des grandes lignes du contexte actuel de la prise en charge de la difficulté scolaire en France rappelées ici ont fait émerger plusieurs des stratégies mises en œuvre durant ces deux dernières décennies : affaiblissement des RASED, externalisation d'une partie de l'aide (Woollven, 2011), publication d'outils d'enseignement visant à faire évoluer les pratiques d'enseignement de la lecture de tous les enseignants, nouvelles évaluations nationales et APC visant à améliorer le repérage des difficultés et leur prise en charge par le maître, prévention dans les écoles de l'éducation prioritaire par un allègement des effectifs et un accompagnement des enseignants.

En filigrane apparaît, à travers ces stratégies, la volonté de désormais fonder l'enseignement de la lecture et la prise en charge des difficultés de lecture sur la recherche, dans le paradigme de l'*evidence based* (Bressoux, 2017 ; Bryk, 2017) avec toutes les questions que cela soulève sur la légitimité des différentes disciplines scientifiques et leurs méthodologies, ainsi que sur la liberté pédagogique des enseignants, et au-delà, sur leur fonction (techniciens qui appliquent des protocoles vs. praticiens réflexifs) et leur formation. A ce titre, l'exemple de la lecture apparaît comme un révélateur des nombreuses problématiques actuelles de notre système éducatif.

## Références

Bressoux, P. *Practice-based research* : une aporie et des espoirs. *Éducation et didactique*, 11(3), 123-134.

Bryk, A. (2017). Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer. *Éducation et didactique*, 11(2), 11-29.

Piquée, C. & Viriot-Goedel, C. (2016). La fréquentation des dispositifs d'aide aux élèves en difficulté au cours préparatoire : un révélateur de l'organisation scolaire contemporaine. *Revue Française de Pédagogie*, 194, 47-70.

Viriot-Goeldel, C. (2007). Apprentis-lecteurs en difficulté : quels types d'aide ? Essai d'analyse théorique et praxéologique de l'aide apportée aux élèves en difficulté dans les classes de l'enseignement primaire en France, au Québec et dans le Bade-Wurtemberg. *Carrefours de l'éducation*, 23, 25-38.

Viriot-Goeldel, C. (2013). Prévenir l'illettrisme dès l'école primaire : analyse du cas français à la lumière de la comparaison internationale. *Cahiers de la Recherche sur l'Education et les Savoirs*, 12, 59-70. <https://journals.openedition.org/cres/2299>

Woollven, M. (2011). Enseigner la lecture et soigner ses troubles. L'intervention publique en matière de dyslexie en France et au Royaume-Uni. *Revue internationale de politique comparée*, 4(18), 47-59.

**Mots clés :** Elèves en difficulté, difficultés de lecture, remédiation, école primaire, politiques publiques.

Communication no2 : Rééduquer les troubles du langage écrit. Une externalisation des difficultés en lecture

Marianne Woollven, Université Clermont-Auvergne, LESCORES

Depuis la fin des années 2000, la prise en charge des élèves " dys " est devenue une préoccupation quotidienne des enseignants et on compterait actuellement 4 à 5% d'élèves dyslexiques par classe en moyenne. La dyslexie fait partie des " troubles spécifiques des apprentissages " définis dans le *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (DMS-5). Elle est définie selon quatre critères diagnostiques. D'abord, les difficultés d'apprentissage et d'utilisation de la lecture sont persistantes. Ensuite, les compétences lectorales sont nettement inférieures au niveau escompté étant donné l'âge du sujet. De plus, les difficultés débutent pendant la scolarité et se manifestent tout au long de la vie en fonction des attentes rencontrées. Enfin, elles ne sont pas expliquées par un handicap intellectuel, des troubles sensoriels, neurologiques ou mentaux ou un enseignement pédagogique inadéquat. Cette catégorie médicale décrit donc des difficultés qui renvoient aux compétences enseignées et évaluées à l'école primaire.

L'objet de cette communication est d'analyser, dans une perspective sociologique, les enjeux de la médicalisation des difficultés en lecture, c'est-à-dire le fait définir un problème en termes médicaux et de recourir à des modes d'intervention médicaux pour le "traiter" (Conrad, 1992). On s'intéressera plus spécifiquement au travail des orthophonistes, professionnels de santé ayant des compétences reconnues en matière d'évaluation et de rééducation des " troubles du langage écrit (dyslexie, dysorthographe, dysgraphie) ", et plus précisément aux orthophonistes exerçant en libéral qui leur consacrent en moyenne un tiers de leur temps de travail (Le Feuvre, 2007). Il s'agira de comprendre comment ce groupe professionnel contribue à la gestion de l'hétérogénéité des élèves de l'école primaire à travers une prise en charge à la fois externe à l'institution scolaire et sanitaire, remboursée par l'Assurance Maladie. On s'appuiera pour ce faire une analyse de la littérature professionnelle en orthophonie, ainsi que sur enquête par entretien auprès d'orthophonistes.

Dans un premier temps, on rendra compte des conditions sociales du recours à l'orthophonie. En effet, ce groupe professionnel a gagné en légitimité ces dernières années, avec notamment la reconnaissance de sa formation au grade de master en 2013 et une augmentation de ses effectifs. Pourtant, la demande d'orthophonie semble augmenter encore plus vite, comme en témoignent les longues listes d'attente dans les cabinets libéraux et les phénomènes de renoncement aux soins

(Larchert, 2017). On s'intéressera ensuite au regard médical porté sur les difficultés en lecture par ces professionnels, c'est-à-dire à la manière dont leur caractère pathologique est déterminé. On verra ensuite la forme que prend le traitement réalisé par les orthophonistes, en étudiant les rapports entretenus tant avec la santé qu'avec l'école.

## Références

CONRAD P. (1992). " Medicalization and Social Control ". *Annual Review of Sociology* vol. 18, n° 1, pp. 209-232.

LARCHET N. (2017). *Les orthophonistes et leurs patient-e-s. Enquête sur le renoncement aux soins orthophoniques en région Île-de-France*. Rapport de recherche CRESPPA - Centre de recherches sociologiques et politiques de Paris; URPS Orthophonistes Île-de-France; ARS Île-de-France.

LE FEUVRE N. (2007). " L'évolution des domaines d'intervention des orthophonistes ". In L. Tain, *Le métier d'orthophoniste : langage, genre et profession*. Rennes : Ed. de l'ENSP.

**Mots-Clés** : trouble spécifique des apprentissages, médicalisation, orthophonie.

Communication n°3 : Effets des entraînements numériques dans la remédiation des troubles du langage écrit chez le lecteur dyslexique.

Bruno De Cara, Laboratoire d'Anthropologie et de Psychologie Cliniques, Cognitives et Sociales (LAPCOS), Université Côte d'Azur, France .

L'objectif de ce symposium sera de montrer l'intérêt des programmes numériques dans la remédiation des troubles d'apprentissage de la lecture. Dans une première partie, nous verrons que cet intérêt est loin d'être négligeable. L'ordinateur peut apporter un recours au multimedia (en associant les modalités textuelle, sonore et imagée) ainsi qu'une aide systématique, intensive et souvent individualisée. Un autre avantage est celui de la reproductibilité des exercices proposés et des feed-back correctifs délivrés en temps réel.

Néanmoins, ces technologies numériques doivent être vues comme des outils à disposition de l'enseignant ou du rééducateur et non comme des substituts à la pratique de la classe ou à la rééducation face à l'élève en difficulté. On peut aussi questionner la fréquence d'usage des technologies numériques pour améliorer la lecture et surtout la capacité de l'enfant à s'en détacher pour lire de façon autonome.

Dans une deuxième partie, nous proposerons une classification des logiciels conçus pour remédier aux troubles de la lecture chez l'enfant dyslexique. Ces programmes prennent en charge les déficits cognitifs sous-jacents de l'enfant dyslexique. Ces déficits portent principalement sur : 1°) la perception des phonèmes et le traitement temporel de la parole ; 2°) l'empan visuo-attentionnel et les modes d'analyse globale vs. locale de la perception visuelle ; 3°) l'intégration inter-modalitaire permettant de renforcer les connexions entre les lettres et les sons ; 4°) l'automatisme de la lecture.

Dans une troisième et dernière partie, nous présenterons un programme de recherche actuellement développé dans notre laboratoire. Ce programme vise à mesurer les bénéfices d'une série d'entraînements informatisés adaptés aux profils cognitifs d'enfants dyslexiques âgés de 8 à 13 ans. Une étude longitudinale sur 16 mois respectant la méthodologie d'un essai clinique ran-

domisé, contrôlé et multicentrique, permettra de préciser les modifications comportementales et cognitives produites par ces entraînements.

## Références

De Cara, B. (2016). Les aides à l'apprentissage de la lecture : apports des technologies numériques. In A. Bentolila & B. Germain (Eds.), *Apprendre à lire pour les Nuls : De l'apprentissage à l'usage (la lecture autonome)*. Bern- Paris : Éditions First.

Harrar-Eskinazi K., De Cara B., Leloup G. & Faure S. (2019). Apports des technologies numériques dans l'aide à l'apprentissage de la lecture. In A. Bentolila & B. Germain (Eds). *L'apprentissage de la lecture* (pp. 307-315). Paris : Nathan.

Leloup, G., Casalis, S. & Bois Parriaud, F. (2019). *Prise en charge des troubles du langage écrit chez l'enfant*. Paris : Elsevier-Masson, 2e édition.

Magnan, A., & Ecalle, J. (2017). Traitement grapho-syllabique et discrimination phonologique chez les dyslexiques : des recherches fondamentales à la remédiation. *ANAE*, 148, 344-352.

**Mots-clés** : Dyslexies. Processus cognitifs. Entraînements. Plasticité.

Communication n°4 : La mixité scolaire facilite-t-elle la progression des élèves les plus faibles en lecture ?

Claire Bonnard, Université de Bourgogne Franche-Comté, IREDU

Jean-François Giret, Université de Bourgogne Franche-Comté, IREDU

Cette communication porte sur l'effet de la mixité sociale et scolaire en classe de CP sur l'apprentissage de la lecture. Il est souvent considéré que l'hétérogénéité des niveaux scolaires facilite l'efficacité des apprentissages mais également l'équité, alors que les classes de niveau et autres dispositifs de ce type pénalisent les élèves (Duru-Bellat et Mingat, 1997). En général, la composition sociale de la classe est liée à la composition scolaire, il est donc nécessaire de contrôler ces deux niveaux. Cependant, les effets se rejoignent. A l'école primaire, Piquee (2005) montre qu'une tonalité sociale défavorisée au sein de la classe a une influence très négative sur la progression des élèves. Elle observe également des effets négatifs plus forts pour les élèves faibles lorsque ces élèves sont scolarisés dans des classes défavorisées, même si les résultats ne sont pas significatifs.

Une solution pour lutter contre les difficultés des élèves serait de proposer plus de mixité scolaire et sociale dès les premières années de l'école élémentaire. Cette mixité peut s'expliquer en partie par l'existence d'effets de pair sur la réussite. Ces effets de pairs sont souvent complexes à appréhender, notamment si l'on veut les distinguer des effets de composition qui sont plus larges (Dupriez, Monseur et van Campenhoudt, 2012). Le capital culturel apporté par certains élèves lors des processus de socialisation au sein ou dehors de la salle de classe mais également la coopération ou l'émulation peuvent bénéficier aux élèves les plus en difficultés. En France, comme dans de nombreux pays, les résultats portant sur la progression des élèves montrent la forte sensibilité des effets de pairs pour les élèves d'origine sociale défavorisée ou de faible niveau scolaire (Monso et al., 2019) : un élève dont le niveau est faible va en général beaucoup plus progresser lorsque le niveau scolaire de ces pairs est élevé. De plus, cet effet de la mixité semble plus marqué pour les compétences en lecture qu'en mathématiques (Rangvid, 2007).

A partir du panel de la DEPP 2011, sur les entrants en cours préparatoire, ce travail se propose d'explorer l'effet de différentes formes de mixité sur la progression en lecture des élèves les plus faibles. Le panel DEPP est constitué d'une cohorte de 15 188 élèves entrant pour la première fois en CP à la rentrée 2011 et qui ont été suivi pendant 6 ans. Il permet d'avoir des informations sur le niveau en lecture à l'entrée en CP mais également sur le niveau en lecture qui résulte des évaluations des élèves, notamment en CE1 ainsi que des informations plus subjectives sur le ressenti des familles par rapport au niveau scolaire de leurs enfants. Le mode d'échantillonnage du panel 2011 permet d'intégrer un effet classe et donc de proposer des modèles multi-niveaux sur la progression des élèves. Outre les caractéristiques sociales des familles, il présente également l'intérêt de savoir si l'école se trouve dans une zone d'éducation prioritaire ou si l'élève est suivi par les RASED. Nous nous proposons d'essayer de mesurer l'influence de la composition scolaire de la classe sur la progression des élèves les plus faibles, en essayant notamment d'identifier l'effet d'autres aides plus institutionnelles.

## Références

Monso, O., Fougere, D., Givord, P., & Pirus, C. (2019). Les camarades influencent-ils la réussite et le parcours des élèves?. *Education et Formations*, (100), 23-52.

Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue française de sociologie*, 759-789.

Dupriez, V., Monseur, C., & Van Campenhoud, M. (2012). Le poids de l'origine socio-culturelle des élèves et leur environnement scolaire sur leurs aspirations d'études supérieures: les bases d'une comparaison internationale. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 41(1), 29-56.

Piquée, C. (2005). La mixité sociale à l'école primaire: incidences sur l'expérience et la réussite scolaires des élèves. *Revue Française de Pédagogie*, (151), 75-89.

Rangvid B. S. (2007). School Composition Effects in Denmark: Quantile Regression Evidence from PISA 2000. *Empirical Economics*, 33(2), 359-388.

**Mots clés** : mixité scolaire, mixité sociale, lecture, difficultés scolaires, CP

## Conclusion

Qu'est-ce qu'un élève en difficulté dans l'apprentissage de la lecture ? Les différentes disciplines universitaires ont investi de façon variée différents modèles explicatifs, de la difficulté scolaire au trouble, du médical au social en passant par le scolaire, générant ainsi une recherche pluridisciplinaire consacrée à l'aide aux élèves en difficulté, mettant en œuvre des méthodologies plurielles.

Leur complémentarité permet d'appréhender cette question de la prise en charge de la difficulté scolaire, quelle que soit la façon dont on la conçoit et dont on la nomme, de manière systémique, prenant à la fois en considération les différents niveaux de l'aide (en classe, à l'école et hors de l'école) et les différents composantes de l'aide, à savoir son organisation, ses contenus et son efficacité.

Ainsi, les apports conjugués des sciences de l'éducation, de la sociologie et de la psychologie permettent non seulement de dresser un état des lieux en ce début de 21ème siècle, mais aussi d'esquisser des arguments pour l'action, à la fois en termes d'outils pour les politiques publiques

et pour l'enseignant. Nous reprendrons en conclusion ces perspectives et, à la lumière des discussions dont elles auront fait l'objet, esquisserons les contours de ce que pourrait être la prise en charge de la difficulté scolaire à l'école du 21ème siècle.

**Mots-Clés:** Elèves en difficulté, lecture, dyslexie, dispositifs d'aide, mixité, réponse à l'intervention

# Interroger la forme scolaire à partir de pratiques et de dispositifs actuels

Diane Bedoin <sup>\*†</sup> <sup>1</sup>, Julie Delalande <sup>\*‡</sup>, Amael André <sup>\*</sup>  
, Pascale Deneuve <sup>\*</sup>  
, Nathalie Dupont <sup>\*</sup>  
, Maxime Tant <sup>\*</sup>  
, Isabelle Rigoni <sup>\*</sup>  
, Rachel Gasparini <sup>\*</sup>  
, Laurent Lescouarch <sup>\*§</sup> <sup>2</sup>

<sup>1</sup> INSPE Normandie Rouen Le Havre – Université de Rouen Normandie – 2 rue du Tronquet, 76821 MONT SAINT AIGNAN, France

<sup>2</sup> Centre interdisciplinaire de Recherche Normand en Education et Formation (CIRNEF) – Université de Rouen Normandie – France

**Symposium long** proposé dans le cadre de l'axe " Alternative en (et) débats "  
**Coordonnatrices :**

Diane Bedoin et Julie Delalande, CIRNEF EA7454, Normandie Université

**Discutant:**

Laurent Lescouarch

**Argumentaire**

**Interroger la forme scolaire à partir de pratiques et de dispositifs actuels**

**Mots clés :**

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: diane.bedoin@univ-rouen.fr

‡Auteur correspondant: julie.delalande@unicaen.fr

§Auteur correspondant: laurent.lescouarch@univ-rouen.fr

Forme scolaire, pratiques pédagogiques, dispositifs spécialisés, publics scolaires

### **Problématique :**

La forme scolaire peut être définie comme un mode de transmission des savoirs et de socialisation qui se caractérise par un rapport pédagogique dans une relation de pouvoir entre enseignants et élèves, par un espace spécifique et une organisation du temps, l'ensemble étant codifié par des normes de fonctionnement et de comportement garantant d'un ordre scolaire. Guy Vincent, en élaborant ce concept en particulier dans son ouvrage de 1980, a cherché à synthétiser ce qui ferait l'unité et la spécificité de l'école, et garantirait sa pérennité. Par une approche socio-historique, il a montré comment, dans tout l'Occident moderne du XVI<sup>ème</sup> au XVIII<sup>ème</sup> siècle, un apprentissage par ouï-dire, voir faire et faire avec a été remplacé par une transmission de savoirs privilégiant l'écrit. Mais son projet n'était pas d'enfermer le concept dans une époque (Joigneaux, 2008).

En s'appuyant sur ce concept qui aide à penser l'école primaire du XXI<sup>ème</sup> siècle, à la fois dans son héritage et dans ses problématiques actuelles, ce symposium propose d'explorer comment des dispositifs ou des pratiques pédagogiques interrogent la forme scolaire, parce qu'ils touchent à certains éléments constitutifs de celle-ci (Barrère, 2013). Variés dans leur proposition et dans les publics qu'ils visent, ils ont en commun de porter une attention appuyée aux enfants (et non seulement aux élèves), dont certains sont à Besoins Educatifs Particuliers (BEP). Le symposium examine comment ils peuvent bousculer le rapport au temps et à l'espace, en inscrivant l'école dans un territoire et en introduisant de la transversalité dans les activités ; ils impliquent parfois des professionnels non enseignants et expérimentent de nouvelles manières de travailler ensemble, entre les acteurs adultes et enfants ; ils proposent d'autres rapports aux savoirs des enfants et permettent des situations de socialisation originales. Par conséquent, ils aménagent à leur façon l'école et son environnement comme lieux d'apprentissage et de vie, aussi bien pour l'expérience que les enfants peuvent y faire que pour celle qu'adultes et enfants y partagent.

Dans une forme scolaire repensée ou en marge de celle-ci, ces pratiques et dispositifs nous permettent de mieux comprendre ce que cet héritage a de contraignant mais aussi de structurant. Ils nous invitent à réfléchir à ce qu'il convient pour des professionnels de l'éducation de transformer dans notre institution scolaire pour l'adapter à une société en mouvement.

### **Déroulement :**

Rachel Gasparini introduira le symposium en présentant le concept de forme scolaire et ses qualités heuristiques pour des chercheurs qui souhaitent analyser ce qui, dans cette forme, est bousculé par les pratiques ou les dispositifs actuels. Isabelle Rigoni étudiera les dispositifs UP2A (Unité Pédagogique pour élèves Allophones Arrivants), Julie Delalande présentera un projet autour de l'école en forêt, Maxime Tant exposera le co-enseignement/intervention entre un enseignant d'EPS, un professeur des écoles et une AESH (Accompagnant des Elèves en Situation de Handicap) lors d'un dispositif de liaison CM2/6<sup>ème</sup> incluant un élève autiste (Maxime Tant), Amaël André, Diane Bedoin et Pascale Deneuve analyseront l'inclusion inversée mise en place dans une UEM-autisme (Unité d'Enseignement en Maternelle) . Enfin, Nathalie Dupont clôturera le symposium en donnant la parole à des enfants qui, en expliquant ce qu'ils attendent de l'école pour s'y sentir bien, donnent à voir leur point de vue sur la forme scolaire.

### **Références bibliographiques :**

Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Car-*

*refours de l'éducation*, 2(2), 95-116.

Joigneaux C. (2017). Forme scolaire. In A. van Zanten & P. Rayou (Eds), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 444-447). Paris : PUF.

Vincent G. (1980). *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lyon : PUL.

## **Resume communication n°1 : Rachel Gasparini**

**Mots-cles:** forme scolaire; socialisation; dispositifs pédagogiques novateurs; élèves à besoins éducatifs particuliers

### **La forme scolaire : un concept heuristique pour analyser sociologiquement l'évolution des pratiques en éducation ?**

L'expression de " forme scolaire " s'impose maintenant comme un allant de soi dans bon nombre de recherches sur l'école, qu'elle soit considérée comme une emprise inévitable source d'inégalités sociales, comme une modalité d'enseignement en voie de déclin (Seguy, 2018) ou comme une contrainte disciplinaire qui soumet l'enfant à une détermination collective aliénante aux dépens de l'expression de sa subjectivité. Nous essaierons de montrer en quoi nous ne partageons pas totalement ces points de vue sur la forme scolaire qui renvoient à une vision plutôt négative de la socialisation scolaire, alors que cette dernière relève d'un apprentissage de compétences cognitives et comportementales indispensables pour vivre dans nos sociétés démocratiques et y participer.

La forme scolaire conceptualisée par Guy Vincent (1980) puis précisée dans un ouvrage collectif (Vincent, Lahire, Thin, 1994) et reprise dans les travaux de Bernard Lahire (2008) a été décisive lors de notre questionnement en doctorat de sociologie sur la discipline scolaire dans les pédagogies novatrices. Nous l'appréhendons comme un idéal qui renvoie à des objectifs lointains souhaités dans la formation de l'individu, en lien avec des visées philosophiques, pédagogiques ou politiques qui ont cependant des conséquences concrètes sur les pratiques.

Le concept de forme scolaire nous paraît encore fécond pour comprendre les modalités actuelles d'enseignement en lien avec un idéal de formation qui a émergé historiquement à partir du XVI<sup>ème</sup> siècle dans la société moderne européenne caractérisée par un nouveau type de pouvoir reposant sur l'autorité légale-rationnelle et l'existence d'institutions impersonnelles, extérieures aux individus. L'autre dimension importante de la forme scolaire renvoie au fait que son histoire est faite d'ajustements, de points de vue différents entre les adultes et de réappropriations différenciées du côté des enfants. L'éducation, en tant que projet conscient de transmission et d'inculcation des générations antérieures aux générations futures repose sur des idéaux qui ne peuvent pas avoir la prétention d'être entièrement aboutis chez les " socialisés " dans le sens où ils seraient réalisés de manière totalement conforme aux objectifs des " socialisateurs " (Darmon, 2006).

Les propriétés fondamentales de la forme scolaire (séparation des espaces et des temps, impersonnalité des règles et des relations, importance de la scripturalité) ont connu des variations en lien avec l'évolution des normes de formation et de socialisation de la société. Actuellement, les dispositifs pédagogiques innovants ainsi que les incitations à la prise en compte des " besoins éducatifs particuliers " conduisent légitimement à se questionner sur les transformations de la forme scolaire même si selon nous ses propriétés ne se trouvent pas fondamentalement modifiées. Nous illustrerons notre propos par des résultats de recherches sociologiques antérieures, la première dans les années 1990 sur la discipline dans les écoles

Freinet et Montessori et la deuxième dans les années 2020 sur la prise en charge professionnelle des élèves de maternelle avec des " troubles du comportement "

## References :

Darmon, M. (2006). *La socialisation*. Paris : Nathan, collection 128

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

Rennes : PUR.

Vincent, G. (1980). *L'école primaire française*. Lyon : PUL.

Seguy, J-Y. (2018). *Variations autour de la " forme scolaire "*. *Mélanges offerts à André Robert*. Nancy : PUN.

## Resume communication n°2 : Isabelle Rigoni

**Mots-cles** : allophonie, EANA, migrant, UPE2A.

### UPE2A et évolutions de la forme scolaire

La prise en compte des besoins particuliers des élèves comme levier d'opérationnalisation de l'école inclusive (Benoit, 2019 ; Ebersold, 2017) a conduit à des évolutions de la forme scolaire dans l'objectif de permettre à tous les élèves de suivre une scolarité dans un environnement ordinaire. Prévaut désormais une conception universelle et intégrée de l'accessibilité visant à la fois l'usage des biens scolaires et l'accès à ces biens (Feuilladiou, Gombert, Benoit, 2021). Plusieurs catégories d'élèves sont instituées, parmi lesquelles les " élèves allophones nouvellement arrivés " (EANA) auxquels sont proposés des dispositifs spécifiques comme les Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) ou les plateformes français langue seconde (FLS) qui permettent un apprentissage intensif du français pendant le temps scolaire : l'élève partage alors son temps entre la classe ordinaire et le dispositif. Ces aménagements de la forme scolaire témoignent d'une conception de l'accessibilité qui légitime l'allocation de ressources contingentes au titre de la difficulté scolaire ou linguistique, et au fait d'être primo-migrant (Armagnague-Roucher, 2021). Cette configuration mixte classe ordinaire / dispositif spécifique structure de manière singulière les relations d'enseignement et d'apprentissage ainsi que les relations sociales entre élèves.

Nous proposons d'analyser quelques-uns des changements que les UPE2A imposent à la forme scolaire. D'une part (I), il s'agit de changements relatifs à l'espace : (1) les élèves sont enjoins de passer une partie de leur temps scolaire dans des lieux éducatifs séparés, les salles des UPE2A se trouvant souvent à la périphérie de l'établissement ; (2) par ailleurs, le placement des élèves dans la salle de classe, que ce soit la classe ordinaire ou le dispositif, révèle des dynamiques plurielles qui ont des incidences tant pédagogiques et éducatives que sur les relations entre pairs élèves. D'autre part (II), nous analyserons des changements relatifs au temps : (1) l'organisation d'un temps aménagé pour l'élève dans le dispositif ainsi qu'en classe ordinaire bouleverse la forme scolaire et nécessite une adaptation des pratiques enseignantes ; par ailleurs (2), le suivi de l'élève en dispositif se fait sur un temps partiel contraint d'un an, peu propice à une maîtrise de la langue de scolarisation – or, l'accès aux savoirs et au métier d'élève dans une temporalité courte doit se pérenniser dans une temporalité moyenne pour impacter la trajectoire scolaire des enfants.

Ces analyses s'appuieront sur l'observation de situations concrètes de classes menées dans le cadre de plusieurs programmes de recherche relatifs à l'inclusion socio-scolaire des enfants en situation de migration dans plusieurs établissements d'une académie du sud de la France.

### References bibliographiques :

Armagnague-Roucher, M. (2021). " Figures de l'allophonie, conceptions de l'accessibilité et inégalités sociales ", in S. Ebersold (dir.), *L'accessibilité ou la reinvention de l'école*. London : ISTE Ed., p. 205-224.

Benoit, H. (2019). " Les besoins éducatifs particuliers sont-ils un frein ou un levier dans la lutte contre les discriminations scolaires ? ", *Les Cahiers de la LCD*, n°11, p.61-83.

Ebersold, S. (2017). " L'école inclusive face à l'imperatif d'accessibilité ", *Education et sociétés*, 40(2), p.89-103.

Feuilladiou, S., Gombert, A., Benoit, H. (2021). "Forme scolaire et accessibilisation pédagogique et didactique ", in S. Ebersold (dir.), *L'accessibilité ou la reinvention de l'école*, London, ISTE Ed., p.103-122.

### Resume communication n°3 : Julie Delalande

**Mots clés** : école dans la forêt, temps, espace, risque

#### L'école dans la forêt : ouvrir l'espace et le temps et repenser le risque

La communication s'appuie sur une enquête de terrain menée en 2019-2020 dans une école maternelle (6 classes), située dans une commune péri-urbaine, où trois classes pratiquaient l'école dans la forêt une matinée par semaine, quelle que soit la météorologie. Les données ont été recueillies par immersion (5 demi-journées d'observations et d'entretiens informels), par 6 entretiens auprès des enseignants et 2 auprès des ATSEM, ainsi qu'avec 3 enfants et leurs parents. Nous avons également sollicité les enquêtes (enseignants et parents) pour recueillir des souvenirs et témoignages auprès des enfants (deux groupes classes, et 16 enfants individuellement). En effet, le travail d'enquête a été perturbé par la fermeture des écoles en mars 2020 dans le contexte de la pandémie, puis par l'absence d'autorisation accordée aux enseignants pour retourner en forêt une fois les écoles re-ouvertes en avril.

La problématique choisie, pour l'exploitation des données d'enquête, fait apparaître la manière dont faire l'école dans la forêt suppose d'interférer avec plusieurs piliers de la forme scolaire : le rapport à l'espace et au temps, le rapport à la règle et ses conséquences en matière de risque. Mais si ces éléments semblent donnés par le contexte, ils s'inscrivent pourtant très fortement dans un projet pédagogique qui autorise ou non de " s'approprier la forêt ", selon l'expression utilisée dans le document rédigé par les enseignants pour leur inspection académique.

En croisant discours et observations des adultes et des enfants, nous montrerons comment les enseignants s'appuient sur ce qu'offre la forêt de manière différente en fonction de leur style pédagogique et de leurs craintes. Ils permettent plus ou moins une ouverture du temps et de l'espace

sur l'ensemble de la matinee, celle-ci s'appuyant sur un principe structurant propre à chaque enseignant (le camp de base, la deambulation, la recherche d'elements). Les habituels temps et espace de classe et de recreation se diluent et se mixent quand les enfants sont pour certains occupes à leurs jeux d'imagination alors que d'autres apportent au maitre une " petite bete " mise dans une boite, cherchent autour d'eux ce qu'ils voient dans un livre sur les feuilles, etc. Les activites mises en place par les enseignants sont aussi parfois perçues par les enfants comme des jeux (suivre une corde attachee entre les arbres les yeux fermes, faire des empreintes de boue).

Le rapport aux règles revèle également la manière dont chaque enseignant compose avec un contexte qui presente des risques nouveaux par rapport à l'enceinte scolaire : se faire mal et faire mal aux autres en grim pant aux arbres et en manipulant des batons, se salir, affronter la pluie et le froid. La crainte du regard des parents (dont certains accompagnent la sortie) apparait comme un repère pour construire ses propres règles, à mi-chemin entre des critères personnels et ceux de l'institution scolaire. C'est sur la duree, au fil des mois, que se construisent des habitudes chez les enseignants, ATSEM, parents accompagnants et enfants, qui les amènent à s'approprier la foret au point qu'elle devienne pour certains l'identite du groupe classe.

### **References bibliographiques :**

Danic, I., David, O. & Depeau, S. (dir.). (2010). *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Fleury, C. & Prevot, A-C. dir. (2017). *Le souci de la nature. Apprendre, inventer, gouverner*. Paris : CNRS Editions.

Joigneaux, C. (2017). Forme scolaire. In A. van Zanten & P. Rayou (Eds), *Dictionnaire de l'education* (pp. 444-447). Paris : PUF.

### **Resume communication n°4 : Maxime Tant**

**Mots clés :** coenseignement, inclusion, troubles du spectre autistique, education physique et sportive.

### **Evolution d'un type de coenseignement au profit de l'inclusion d'un élève avec des troubles du spectre autistique sevères**

Le coenseignement en tant que " *travail pedagogique en commun, dans un meme groupe et dans un meme temps, de deux ou de plusieurs enseignants se partageant les responsabilites educatives pour atteindre les objectifs specifiques*" (Tremblay, 2012) est souvent considere comme une modalite efficace en faveur de l'education inclusive (Arguelles et al., 2000).

A partir d'un projet de liaison CM2-6e en Education Physique et Sportive (EPS) incluant un élève avec des troubles du spectre autistique (TSA) sevères, ce travail vise à mieux comprendre les processus et les evolutions à l'œuvre lors d'un coenseignement sur toute une annee scolaire. Ce coenseignement porte sur trois educateurs : un enseignant d'EPS, un professeur des ecoles et un accompagnant d'élèves en situation de handicap (AESH) qui ont fusionne leurs classes (CM2 et une 6e) pendant les cours d'EPS (2 heures par semaine).

La question de recherche suivante se pose: en quoi les evolutions induites par le coenseignement entre les trois educateurs conduisent à une reconfiguration de la forme scolaire, susceptible d'influencer l'inclusion de l'élève avec TSA et la qualite de l'enseignement pour les élèves de la classe fusionnee ?

Pour tenter de répondre à ces questions, une démarche qualitative a été utilisée. Des entretiens (groupe de discussion entre les trois éducateurs), des documents (trames des séquences d'enseignement, préparations de séances, programmation des activités physiques et sportives, projet de l'élève TSA, projet de la classe) et des notes de terrain (observations de séances) ont été recueillis régulièrement au cours de l'année. Une analyse de contenu thématique (Bardin, 1998), traitée selon une approche inductive associée à la théorisation ancrée (Paille, 1994), a été réalisée.

Les résultats de cette analyse aboutissent à l'émergence de six évolutions de la forme scolaire au cours de l'année scolaire (trois pour les éducateurs et trois pour les élèves). On constate, pour les éducateurs, des échanges interprofessionnels plus collaboratifs et efficaces, des stratégies d'enseignement plus anticipées et créatives, ainsi que des interventions pédagogiques plus polyvalentes et différenciées. Concernant les élèves (avec et sans BEP), on observe des participations plus sociales et inclusives, des apprentissages moteurs plus longs et exigeants, et enfin un engagement plus autonome et responsable.

### **References bibliographiques :**

Arguelles, M.E., Hugues, M.T., Schumm, J.S. (2000). Co-teaching: A different approach to inclusion. *Principal*, 79(4), 48-51.

Bardin, L. (1998). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.

Paille, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.

Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire: dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck.

### **Resume communication n°5 : Amaël André, Diane Bedoin et Pascale Deneuve**

**Mots clés :** forme scolaire ; inclusion inversée ; autisme ; socialisation

### **Quand l'inclusion inversée bouscule la forme scolaire en maternelle**

L'inclusion repose sur le principe de scolarisation des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire, grâce à des parcours individualisés et des adaptations pédagogiques pour répondre aux besoins spécifiques de chacun (Tremblay, 2012). Depuis la loi du 11 février 2005, elle a connu une évolution positive mais il reste du chemin à parcourir, notamment pour les élèves présentant des Troubles du Spectre Autistique (TSA). Dans ce contexte, le troisième " plan autisme " (2013-2017) a mis en place des Unités d'Enseignement Maternelle Autisme (UEMA), proposant une articulation inédite et précoce entre milieu spécialisé et milieu ordinaire. Ces unités visent à permettre aux jeunes enfants avec TSA, orientés vers un établissement médico-social, de bénéficier d'un accueil en classe ordinaire de façon progressive et adaptée. La multiplication d'unités d'enseignement de ce type est encouragée par la " stratégie nationale pour l'autisme " (2018-2022), ce qui s'inscrit dans la montée en puissance de dispositifs éducatifs destinés à des publics d'élèves spécifiques (Barrère, 2013).

Notre recherche, validée et financée par la Caisse Nationale de Solidarité pour l'Autonomie

(CNSA) et l'Institut de Recherche en Sante Publique (IReSP), vise à identifier les freins et les leviers à l'inclusion des jeunes enfants avec TSA scolarisés en UEMA. Elle s'appuie sur un double ancrage theorique – en sociologie interactionniste et en psychologie sociale – et sur une methodologie mixte – observations filmees et entretiens semi-directifs. Elle porte sur de jeunes enfants avec TSA accueillis en UEMA dans deux ecoles maternelles au cours de l'annee scolaire 2018-2019. Dans cette communication, l'analyse porte plus precisement sur un dispositif qui contraste avec l'inclusion telle qu'elle est habituellement mise en œuvre et qui tend à bousculer la forme scolaire traditionnelle.

L'inclusion inversee est un dispositif pedagogique dans lequel les élèves ordinaires sont invites à partager une activite avec ceux en situation de handicap (Rafferty & Griffin, 2005). L'objectif vise est la recherche d'interactions sociales positives entre pairs, ainsi que le developpement d'habiletés sociales chez les jeunes enfants avec TSA, le tout étant encadré par des professionnels (enseignants et éducateurs). Dans les cas étudiés, l'inclusion inversee se presente sous la forme d'un goûter anime quotidiennement, au sein de l'UEMA, par des élèves de Petite Section (PS) ou par des activités collectives partagées en classe. Le nombre, la nature, la visée des interactions sociales et le degré de participation sociale au cours des activités sont étudiés à travers une grille d'analyse des observations et des entretiens. L'objectif in fine est d'identifier en quoi l'inclusion inversee affecte la manière de penser et d'organiser la forme scolaire en faveur de la socialisation des jeunes enfants avec TSA, en termes de respect du cadre, d'interactions entre pairs et de guidance de l'adulte.

### **References bibliographiques :**

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

Rafferty, Y. et Griffin, K. W. (2005). Benefits and Risks of Reverse Inclusion for Preschoolers with and without Disabilities: Perspectives of Parents and Providers. *Journal of Early Intervention*, 27(3), 173-192.

Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pedagogiques*. Bruxelles : De Boeck.

### **Resume communication n°6 : Nathalie Dupont**

**Mots-cles :** enfants, élèves, parole, attentes.

### **Une forme scolaire dans un ambitieux projet d'éducation : paroles d'enfants-élèves de CM2**

A travers des paroles d'enfants-élèves ages de 9 à 11 ans, nous avons essayé de saisir les représentations de ce qu'est pour eux un " bon " professeur.e, un.e " bon.ne élève " et " une école qui les fait réussir ". Notre confiance d'adulte dans leurs paroles nous amène ainsi à relire les marqueurs de la forme scolaire et le métier de professeur.e en mobilisant le concept d'" enfant acteur " des sociologues de l'enfance (Sirota, 2006) pour comprendre ce que des enfants attendent du projet d'éducation (Montandon, 1997). Plusieurs mutations ont rendu possible cette considération de leur expression : la Convention internationale des droits de l'enfant en 1989 qui le reconnaît comme enfant sujet, dans la famille et à l'école (Renaut, 2003) et qui indique pour l'enfant d'autres rapports au pouvoir de l'adulte et aux institutions (de Singly, 1996). Dans un contexte de fragilisation des modèles éducatifs (Roelens, 2019) et d'une fragmentation des valeurs et des finalités portées par l'éducation (Plumelle, 2017 ; Blais, M., Gauchet, M., & Ottavi, D.

(2013), il s'agirait de reveler l'enfant à lui-meme par le biais de son expression (Perier, 2014).

L'analyse des donnees que nous avons recueillies (une centaine d'entretiens semi-directifs ont ete menes depuis 2011) met en avant certains elements assez convenus de la forme scolaire. Au fait de son role de transmetteur des savoirs et de pedagogue, les enfants interroges semblent exigeants sur le projet d'instruction : l'enseignant.e doit etre competent.e tant en termes de maitrise des savoirs que de mise en œuvre pedagogique ; et ils adhèrent à la reconnaissance d'un certain ordre social à travers des règles de politesse, de non perturbation de la classe que l'on retrouve dans les travaux de Dominique Glasman (2007). Mais ce qui est nouveau dans le corpus c'est que cette importance des savoirs ne suffit pas à entrainer leur engagement dans les apprentissages et qu'il est question d'un projet de vivre ensemble et de developpement personnel. On peut reperer leurs attentes d'une ouverture de l'espace scolaire, d'une organisation plus decloisonnee du temps, et des reflexions sur les conditions de leur socialisation entre pairs et sur la nature de leurs relations avec l'enseignant. Ils discutent une inequite dans le fonctionnement pedagogique et en appellent au respect, à la justice et à la confiance comme attributs d'une responsabilite et d'une autorite educative. Certains comportements d'exercice du pouvoir expliquent selon eux des comportements de refus de l'ordre scolaire et des sentiments d'incomprehension ou d'abandon qui les desengagent des apprentissages. Nous examinerons en quoi les indicateurs de genre, de place dans la fratrie, de modèle social familial, de sentiment de reussite scolaire et de reseau amical, font plus ou moins varier les discours.

#### **References bibliographiques :**

Blais, M., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'education*. Paris : Stock. Plumelle, B., "References bibliographiques du dossier "la fragmentation des systèmes

scolaires nationaux " ", *Revue internationale d'education de Sèvres*, 76 | 2017, 147-158.

Perier, P. (2014). " Autonomie versus autorite : ideal educatif ou nouvelle forme de domination ? ", in Perier P., *Recherches en education*, n°20-oct 2014 (L'autonomie de l'elève : emancipation ou normalisation), 42-51.

**Mots-Clés:** Forme scolaire, pratiques pédagogiques, dispositifs spécialisés, publics scolaires

# Vers des dispositifs alternatifs pour la formation des professeurs des écoles ?

Dalila Moussi <sup>\*† 2,1</sup>, Catherine Souplet <sup>\* ‡ 3</sup>, Yves Reuter <sup>\*</sup>

<sup>4</sup>, Elisabeth Menouar-Verfaillie <sup>\*</sup>

<sup>3</sup>, Liliane Boulanger <sup>\*</sup>

<sup>3</sup>, Sylvain Broccolichi <sup>\*</sup>

<sup>3,5</sup>, Jean-François Thémines <sup>\*</sup>

<sup>6</sup>, Anne-Laure Le Guern <sup>\*</sup>

, Nathalie Capelle <sup>\*</sup>

, Céline Chanoine <sup>\*</sup>

<sup>7</sup>, Sandrine Hurel <sup>\*</sup>

, Aurélie Watrin <sup>\*</sup>

, Frédéric Cadinot <sup>\*</sup>

, France Barbot <sup>\*</sup>

<sup>2</sup> INSPE Lille HdF – Université de Lille – France

<sup>1</sup> Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille (CIREL) - EA 4354 – Université de Lille  
: EA4354 – France

<sup>3</sup> Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille (CIREL) - EA 4354 – Université de Lille  
: EA4354 – France

<sup>4</sup> Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille (CIREL) – Université Lille I - Sciences et technologies : EA4354, Université Lille III - Sciences humaines et sociales : EA4354 – Université Lille 3, France

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: dalila.moussi@univ-lille.fr

‡Auteur correspondant: catherine.souplet@univ-lille.fr

<sup>5</sup> INSPE Lille HdF – Université de Lille – France

<sup>6</sup> UMR ESO - Espaces et Sociétés (ESO-CAEN) – Université d'Angers, Université de Caen Basse-Normandie, CNRS : UMR6590, Université du Maine, Université de Nantes, Université de Rennes II - Haute Bretagne – MRSH-Caen Université de Caen Basse-Normandie 14032 CAEN cedex, France

<sup>7</sup> CAREF – UPJV – France

## **Vers des dispositifs alternatifs pour la formation des professeurs des écoles ?**

Responsable: Dalila Moussi

### **Axe thématique sélectionné : Institutions en contextes (axe 3)**

L'initiative de ce symposium s'appuie sur une recherche en cours qui s'intéresse à un processus de coformation/autoformation d'un groupe de professeurs des écoles. Ce processus relève d'une forme de formation continue, avec la particularité qu'il se développe en dehors de toute injonction et de tout dispositif institutionnel (formation continue Education nationale, ou Canopé, ou proposée par des associations ou mouvements pédagogiques – OCCE, Freinet...). Trois des communications de ce symposium présentent les analyses menées dans le cadre de ce projet.

Ce que nous observons montre un dispositif alternatif de formation, au travers d'un groupe d'enseignants qui se choisissent et décident de réfléchir ensemble sur leurs pratiques avec, entre autres, l'objectif de découvrir, de mieux comprendre, et de s'approprier des dispositifs pédagogiques différents afin de favoriser la réussite de leurs élèves.

Des études se sont déjà intéressées, et s'intéressent encore, aux pédagogies différentes (Reuter, 2007 ; Hugon, Robbes, 2015 ; Hugon, Viaud, 2017 ; le réseau rassemblant et initiant les recherches sur les écoles et pédagogies différentes(1),...), mais nous proposons d'explorer ce qui relève de la formation des professeurs des écoles, non pas la formation à des pédagogies différentes ou alternatives, mais la dimension alternative de la formation en elle-même.

La recherche menée permet en effet d'identifier des composantes du processus engagé délibérément par ces enseignants. Les chercheurs ont l'occasion assez inédite d'approcher ce processus pour lui-même, et la façon dont il se déploie, en dehors de la question des " effets sur la pratique ", certes cruciaux dès qu'il s'agit de formation professionnelle, mais cela permet de se centrer sur ce qui se passe, sans chercher ce qui relève de formes d'efficacité.

La formation continue des enseignants a fait l'objet de nombreuses enquêtes et rapports ces dernières années (TALIS, 2018 ; IGEN, 2017, 2018). Le constat est manifeste de la difficulté des dispositifs actuels à répondre aux besoins des enseignants, les écarts se situant, entre autres, au niveau des contenus considérés comme insuffisamment articulés aux réalités des pratiques professionnelles. Parmi les pistes évoquées par les enquêtes, la collaboration professionnelle entre pairs dans le cadre d'activité de formation continue en groupe pourrait avoir un impact positif sur le développement professionnel des enseignants, érigeant ainsi les enseignants en experts de leurs propres pratiques. Le rapport IGEN (2018) suggère également de donner la priorité aux besoins et demandes exprimés par les enseignants pour élaborer les contenus de formation mais aussi de leur reconnaître une autonomie d'initiative dans leur formation et plus encore, une responsabilité professionnelle dans la conduite de leur parcours.

A l'heure où les actions de formation continue tendent vers l'incitation et la mise en place de la formation dans/par l'établissement ou à une échelle locale (territoire apprenant), à la formation en petits groupes et par les pairs (formation constellation, communauté d'apprentissage), ce qui émerge de notre recherche vient alimenter les réflexions autour :

1. des leviers, des obstacles à l'engagement dans des offres de formation,
2. des outils, des dispositifs, des activités dans un processus de formation,
3. de l'accessibilité de ressources de la recherche ou d'autres références,
4. de l'articulation entre différentes modalités de formation,
5. de la place et du rôle du collectif, de la coopération au sein de dispositifs de formation,
5. des effets provoqués sur les sujets concernés que sont les professeurs des écoles (débutants ou non),
6. des contenus que les professeurs des écoles désignent (explicitement ou implicitement) comme objets/besoins de formation.

A l'instar de la recherche que nous menons, ce symposium a pour objectif d'identifier et caractériser d'autres dispositifs, d'autres initiatives, relevant de formes alternatives, mais souvent menés à des échelles locales et peu diffusés, en vue de mieux documenter ces projets, ces processus. Outre les trois communications présentant et discutant les constats issus du projet de recherche initiateur de ce symposium, trois autres communications enrichiront la réflexion sur notre questionnement à propos de ce que seraient des dispositifs alternatifs de formation en explorant d'autres facettes : une approche de dispositifs de formation par la dimension spatiale (Thémines), une proposition de stratégie alternative de formation dans le cadre de la formation initiale des enseignants (Broccolichi), une analyse de l'engagement collectif au travers d'une expérience de direction collégiale (Le Guern).

Les résumés des communications sont présentés selon la chronologie prévue des interventions.

Session 1:

### **Communication 1**

#### **Quand un groupe de professeurs des écoles initie un dispositif alternatif de formation**

Catherine Souplet

CIREL ULR 4354

Université de Lille

Mots clés : dispositif alternatif, formation, pédagogie, recherche

L'intérêt pour les pédagogies alternatives est aujourd'hui plutôt partagé au sein de l'école primaire. En témoigne dans l'espace public l'engouement pour la pédagogie Montessori et autres pédagogies " actives " ; par ailleurs des travaux de recherche explorent cette question (Reuter, 2021 ; Hugon, Viaud, 2017 ; pour ne citer que ces références parmi d'autres). Cela atteste, et rend visible, d'un mouvement de modification des pratiques et, conséquemment, des activités professionnelles des professeurs des écoles.

Mais, en écho à ce mouvement d'appropriation par des professeurs des écoles de pédagogies alternatives, qu'en est-il de dispositifs *alternatifs* de formation ? La formation à des pédagogies alternatives s'actualise-t-elle dans des dispositifs alternatifs de formation ? Ou la formation (initiale et/ou continue) permet-elle de s'approprier, de construire des modalités pédagogiques alternatives ? Et qu'est-ce qui caractériserait un dispositif alternatif de formation ?

Pour ouvrir la réflexion sur ces questions interrogeant la formation des professeurs des écoles, nous nous appuyons sur la présentation d'une recherche qui étudie un dispositif inédit d'autoformation-coformation d'un groupe de professeurs des écoles. Après avoir exposé les caractéristiques de ce projet, nous présenterons les matériaux recueillis (entretiens, suivis et enregistrement de réunions, accès à un espace partagé de ressources) dont l'analyse permet de mettre en évidence certaines dimensions dans ce processus engagé par ces professeurs des écoles : la question du choix et de la motivation ; les valeurs partagées ; les échelles qui rendent possible ce type de processus, en terme d'espace, de temporalité, et de taille d'un groupe ; le partage de ressources ; et enfin, la place reconnue, à reconnaître de chacun.

Ces dimensions seront mises en discussion en revenant à notre questionnement qui tente de circonscrire ce que serait un dispositif alternatif de formation et notamment les formes par lesquelles cela s'actualise. Les constats proposés seront mis en regard des propositions issues de la dernière conférence internationale du CNESCO, portant sur le thème de " La formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation ", et plus particulièrement du rapport scientifique proposé par Régis Malet (2021, coord.). Il s'agira également d'interroger la place de la recherche dans le processus étudié. En effet, cela amène à réfléchir cette place, en termes d'accompagnement, mais aussi de formation à la recherche (Etienne, 2008 ; Gausssel, 2020).

## **Communication 2**

### **Quels espaces pour la formation des professeur.e.s des écoles ?**

*A partir d'un cas d'accompagnement par la recherche d'une formation dans le contexte de la réforme des rythmes scolaires*

Jean-François Thémines

CIRNEF EA 7454

Normandie Univ UNICAEN

**Mots-clés :** géographie, espace social, espace de formation, espace protégé, limite

Les initiatives qui se réclament de l'auto-formation, de la co-formation ou d'un dispositif alternatif pour la formation des professeur.e.s des écoles semblent véhiculer, au moins au moment d'être présentées par leur porte-parole, des connotations spatiales : le " local ", la " marge ", l'horizontalité des rapports entre professionnels *versus* la verticalité à l'œuvre dans des dispositifs de formation formels. Pourtant, ces formes de formation n'ont pas été scientifiquement carac-

térisées, à notre connaissance, par des critères d'espace.

Etienne Bourgeois nous donne cependant cette piste : " *A l'intérieur du cadre de formation, il (le formé) pourra toujours explorer jusqu'au bout une nouvelle piste intellectuelle et " décider " à tout moment de " faire marche arrière "*, de retourner à d'autres s'il considère qu'il fait fausse route. La situation de formation comme espace protégé c'est un cadre qui offre ce droit à la réversibilité, ce droit à l'" erreur " " (Bourgeois et Nizet, 2016).

Il reste à clarifier ce qu'en tant que géographe, j'appellerai la dimension spatiale des processus de formation. S'appuyant sur des géographes, Joël Lebeaume rappelle que " *L'espace est (...) espace social. Or, penser l'espace social distinctement de l'espace physique contraint à ne pas confondre la distance avec l'espace physique de l'étendue : la distance est spécifiquement humaine, elle est donc tout autant spatiale que sociale "* (Lebeaume, 2016, p. 22). Il affirme alors que " *l'espace disciplinaire doit intégrer les occupants comme les objets actants "*, en considérant par exemple le tableau comme lieu où " quelque chose se passe " qui met les individus en relation d'apprentissage (Le Guern, 2014). De la même manière, on peut aborder les apprentissages professionnels en formation, en se focalisant sur les lieux où se passe quelque chose de l'ordre d'une relation d'apprentissage ainsi que sur les conditions qui permettent à ce quelque chose d'advenir là et pas ailleurs, de cette façon et pas autrement : des limites posées, des distances établies, des rapprochements installés entre des personnes, des groupes, des lieux, des ressources, etc.

Nous faisons l'hypothèse d'un impensé des espaces ainsi définis dans la formation des professeurs des écoles, à tout le moins une complexité peu investiguée. Cette hypothèse doit être confrontée à des cas, de sorte que cette complexité soit démêlée pour compléter les approches existantes de la formation dans cette profession.

Nous nous proposons de le faire à partir d'un cas de formation qui ne rentre cependant pas dans la catégorie de l'auto-formation ou de la co-formation. La formation étudiée est mise en place à l'échelon d'un département dans le contexte d'une réforme (réforme des rythmes scolaires 2013-2017). Néanmoins, ce cas se rattache aux questions du symposium de trois manières :

1o La formation a bénéficié d'un accompagnement par des chercheurs. Ces derniers y étaient en position d'observation et de proposition d'analyse. La proposition faite par le chercheur, avec l'assentiment de l'institution, était une approche par l'espace et par les lieux, des " enjeux du métier " que la réforme active ou réactive ;

2o Les observations et les analyses conduites avec les équipes mettent en évidence l'importance des collectifs et de la coopération au sein de la formation, dans un jeu subtil d'accompagnement/encadrement par l'institution et sous le regard des chercheurs ;

3o La réception par les équipes de l'entrée analytique proposée invite à réfléchir au rôle des outils et des dispositifs dans le processus de formation. L'angle du visuel (méthodologie de production de données par les équipes) et de l'appropriation des lieux (contenus analytiques produits par les professeurs) sera mis en exergue.

Les analyses mettent en évidence quatre types de résultats :

- La frontière et les lieux sont des catégories d'analyse de leur travail opératoires pour les professeurs des écoles en situation de formation ;

- Les méthodologies de recherche visuelles (la photographie commentée) sont un point d'appui pour l'analyse que font les professionnels de leurs pratiques en formation ;

- L'espace est une ressource dont la constitution participe de l'organisation de la formation et de sa dynamique ;

- Le processus de formation peut construire des repères de stabilité dans un contexte de travail caractérisé par des dynamiques perçues d'affaiblissement ou de confusion des repères institutionnels et professionnels.

Ces résultats seront proposés à la discussion, en même temps que ce cadre d'analyse alimentera la discussion autour des cas d'auto-formation ou de co-formation présentés dans d'autres contributions de ce symposium.

### **Communication 3**

#### **Une stratégie alternative de formation des PE tenant compte des écueils observés durant leurs premières années d'enseignement**

Sylvain Broccolichi

CIREL-RECIFES

Université de Lille

Mots-clés : approche longitudinale, contextes de travail, coopérations, enseignants débutants, étayages

La stratégie alternative de formation des PE pratiquée avec quelques collègues vise à mieux tenir compte de recherches se rapportant aux besoins d'étayage des enseignants débutants confrontés à des exigences croissantes en divers pays (Daguzon & Goigoux, 2012 ; Mukamurera et al., 2019) et en particulier en France où depuis 2010 nous avons observé de multiples déstabilisations, démoralisation et renoncements de PE suivis durant plusieurs années après leur formation initiale (dans les académies de Lille et de Créteil). Également fondée sur des séries d'observations de classe et d'entretiens portant sur des parcours et des priorités évolutives de PE (non débutants), une autre recherche collective pluridisciplinaire a ensuite aussi contribué à infléchir notre stratégie de formation : elle porte sur la genèse de dispositions et de pratiques enseignantes " remarquables " selon divers critères à expliciter.

De nombreux néotitulaires effectuent leurs premières années d'enseignement dans des postes et contextes précaires où les normes (discursives et pratiques) de leurs collègues entrent souvent en contradiction avec les valeurs et les objectifs pédagogiques qu'ils avaient commencé à opérationnaliser, non sans mal, durant leur courte formation initiale en alternance : pari d'éducabilité et souci d'inclusion de tous leurs élèves, attention portée à leurs difficultés, etc. D'après nos suivis longitudinaux, les PE débutants en rabattent alors d'autant plus sur leurs aspirations initiales qu'ils peinent à les assumer en pratique et que leurs collègues proches s'en démarquent visiblement (en les qualifiant souvent d'utopiques ou d'inadaptées à leur contexte de travail).

En vue d'atténuer la fréquence et l'ampleur de tels renoncements tout en nous souciant de ne pas culpabiliser les débutants ni compliquer les relations avec leurs (futurs) collègues, notre

stratégie de formation repose principalement sur trois démarches concomitantes : leur donner d'abord les moyens de comprendre l'ampleur inattendue des difficultés, défaitismes et inégalités scolaires qui caractérisent les écoles dans lesquelles ils doivent le plus souvent s'insérer ; s'attacher ensuite surtout à la construction d'outils d'analyse et d'action leur permettant d'acquérir par étape les moyens de leurs ambitions, notamment au cours du travail se rapportant à leur mémoire d'initiation à la recherche à visée professionnelle. En les aidant à exploiter diverses occasions d'analyser et de faire évoluer les difficultés observées au cours de leurs stages, - dans une logique d'étayage-désétayage -, il s'agit de les initier à des démarches d'investigation à leur portée et de les amener à expérimenter des alternatives d'organisation de classe, d'étayage des élèves et de communication avec leurs parents qui les prémunissent durablement des " on-dit " sclérosants sur les déficiences irrémédiables des élèves ou les démissions parentales.

Le dernier volet de notre stratégie veut parer aux menaces d'épuisement professionnel ou de souffrance au travail souvent liées aux situations d'isolement d'enseignants " surinvestis " ; il s'agit d'ancrer chez les professeurs débutants le goût d'échanges professionnels coopératifs (stimulants et conviviaux) pour entretenir une dynamique de travail suffisamment gratifiante au regard des investissements qu'elle suppose.

Session 2:

#### **Communication 4**

##### **Formation, coformation, autoformation : quelques remarques sur des déplacements effectués par un groupe d'enseignants**

Dalila Moussi

Yves Reuter

CIREL ULR 4354

Université de Lille

Mots clés : autoformation, coformation, formation continue

Notre contribution portera sur les déplacements opérés dans les relations entre autoformation, coformation et formation par un groupe autoconstitué d'enseignants du primaire (voir l'ensemble du symposium).

Nous commencerons par de brefs rappels concernant les spécificités de ce collectif d'enseignants, qui exercent dans des écoles et des cycles différents, notamment son autonomie par rapport aux formations ministérielles et celles proposées par les mouvements pédagogiques ainsi que leur projet d'école commune mettant en place des pratiques " différentes ", inspirées de manière " ouverte " de pédagogies alternatives.

Nous essaierons de montrer en quoi les formations institutionnelles et celles proposées par les mouvements pédagogiques leur semblent insatisfaisantes sans que cela tienne de positions définitives puisqu'ils peuvent en suivre ou en animer, avec un certain intérêt (Tardy et al., 2018).

Nous tenterons de mettre en évidence les idéaux et les valeurs partagés par ce collectif qui semblent déterminants pour le fonctionnement du groupe et l'engagement dans une démarche

d'autoformation (Carré, Moisan et Poisson, 2010).

Nous éclairerons complémentirement comment la constitution de ce groupe s'inscrit, pour chacun de ses membres, dans un trajet d'autoformation.

A partir de là, nous insisterons sur quelques points qui nous paraissent importants et constituent des ruptures avec les pratiques courantes :

- comment les échanges internes au groupe, via des réunions régulières et des outils partagés, structurent leur coformation ;
- comment ces échanges " filtrent " et permettent l'intégration non seulement des formations institutionnelles et des mouvements pédagogiques mais aussi des univers de recherche ;
- comment ils stimulent l'autoformation de chacun.

Cela nous amènera à réfléchir sur la place centrale que peuvent tenir de tels dispositifs dans la formation des maîtres et sur leurs conditions de possibilité et de pertinence.

## Communication 5

### Un collectif pour diriger ? Le cas d'une expérimentation d'une équipe collégiale de direction d'école

Anne Laure Le Guern, CIRNEF EA 7454, Normandie Univ UNICAEN

Nathalie Capelle, PEMF

Céline Chanoine, CAREF EA4697, Université de Picardie Jules Verne

Sandrine Hurel, PE

Aurélie Watrin, PE

Frédéric Cadinot, PE

France Barbot, IEN

Mots clés : Compétences collectives, santé au travail, écrits du travail, co-formation, (é)preuve de professionnalité

Alors que statutairement, tou.te.s les professeur.e.s des écoles, en France, sont adjoints, la formation à la prise de fonction de direction n'est pas du tout abordée en formation initiale et ne commence qu'à partir d'une nomination sur un poste de direction. L'exercice de la direction d'école est difficile et compromet la santé au travail des personnes concernées. Des politiques proposent d'en finir avec le " *primum inter pares* " (le premier d'entre les pairs) pour instaurer un corps des personnels de direction d'école, sur le modèle du corps des personnels de direction du second degré.

La profession, les professeurs des écoles et leurs représentants syndicaux ne semblent pas séduits

par cette idée. Ce que demandent les personnels en charge de cette fonction est du temps, moins d'activités chronophages que sont les questionnaires à renseigner par exemple et une aide en personnels pour les accompagner dans les tâches relevant du secrétariat. À chaque fois, l'isolement du personnel de direction n'est pas mis en avant comme étant un obstacle à l'exercice. Il s'avère pourtant que si, dans le second degré, les personnels (enseignant et d'éducation) semblent être moins exposés aux risques appelés communément " psycho-sociaux " que ceux du premier degré, c'est que les chefs d'établissement, en revanche, font rempart et écran (Robert et Carraud, 2018, p. 204).

Nous examinerons une solution alternative, véritable épreuve de professionnalité, œuvre d'un collectif d'école ayant constitué, grâce au soutien (conseils, autorisation et accompagnement) de leur hiérarchie, une direction collégiale d'école, appelée ainsi par l'équipe et, par raccourci, " la collégiale ". Une observation participante d'une part, un accompagnement de l'équipe au long cours d'autre part par des rendez-vous en immersion d'une chercheure, repèrent des modes d'organisation du travail, une médiation par des écrits collectifs du travail et une réflexion sur les espaces qui permettent d'assurer cette fonction à plusieurs. Ainsi, le bureau de la direction se distingue en tous points du " bureau du directeur " (Roaux, 2020). Le collectif constitué maintient son engagement au travail parce qu'il apprend des situations de travail (Bourgeois, 2013) non seulement à accomplir des tâches de direction mais aussi qu'il/elle sait qu'il/elle n'y sera jamais isolé.e. Parallèlement, les personnes accomplissent ainsi une professionnalité propre au premier degré en France, autour donc de valeurs essentielles portées par une conception partagée du métier. Les conditions d'un apprentissage au travail de ces tâches rendent également possible une mise en débat des valeurs qui organisent les pratiques d'enseignement auprès des enfants au sein des classes et de l'école tout entière.

La discussion pourra porter sur les marges de manœuvre laissées aux équipes (ou réduites et confisquées) et à la façon dont une profession peut s'emparer elle-même de ce qui la préoccupe.

## **Communication 6**

### **Usage d'un outil pour partager et s'appropriier des contenus au service d'une co-formation**

Liliane Szajda Boulanger

Elisabeth Menouar Verfaillie

CIREL ULR 4354

Université de Lille

Mots clés : outil numérique, contenus de formation, collectif enseignant, dispositif alternatif, vécus

Nous mettons au jour ce qu'un groupe d'enseignant a mis en place pour se former et que nous avançons comme une " forme alternative de formation ". C'est une forme peu visible pour qui n'est pas dans le groupe de ces enseignants, puisque cet " espace collectif numérique " (Loisy, 2018) est construit par ces enseignants eux-mêmes pour se former, en dehors de tout cadre institutionnel et en dehors d'une école en particulier.

Nous étudions plus particulièrement la dimension alternative de l'usage d'un outil au sein de leur propre espace de formation : une Dropbox, espace numérique de stockage, créé, organisé,

alimenté et utilisé par les enseignants. Nous considérons que cet outil prend part dans le vécu commun du groupe. En effet, nous considérons que cet outil parle d'eux et qu'il est lié à un (ou des) vécu(s) commun(s) puisqu'il participe/prend part/contribue aux échanges qu'ils ont au sein de leur groupe, principalement lors de leurs réunions. Il montre les valeurs qui animent ces enseignants.

L'analyse (quantitative et qualitative) de la Dropbox met en évidence des contenus diversifiés, de sources diverses elles aussi, parfois éloignées des ressources classiques des espaces de formation. Nous soulignons l'intérêt porté aux pédagogies et dispositifs différents, d'origines diverses. Ces contenus ne sont pas étrangers à ce qui se dit en réunion : les enseignants débattent de thématiques et de dispositifs glanés ici et là, au fil de leurs lectures ou des formations auxquelles ils participent de façon volontaire, et pour lesquels on retrouve des traces dans la Dropbox, par exemple un article ou un compte-rendu. En croisant analyse de la Dropbox et analyse des réunions, nous voudrions mettre en évidence cette articulation entre développement de la Dropbox, contenus qui y sont stockés, et vécu du groupe notamment lors de leurs réunions de travail.

Plusieurs aspects retiennent notre attention : la mobilisation et la fonction d'un outil numérique (Livingston, 2020) dans un processus alternatif de formation, et plus particulièrement la façon dont la Dropbox, en tant qu'outil, est porteuse des dimensions alternatives pour lesquels les enseignants portent un intérêt particulier ; elle montre la façon dont cela favorise l'appropriation des pédagogies alternatives, puisque chaque enseignant à son rythme et selon ses besoins, peut aller puiser, lire ou relire tous les contenus partagés, ceux pour qui l'un ou l'autre a déterminé qu'il présentait un intérêt collectif. Chacun des enseignants peut revenir sur un dispositif, le tester, faire un retour au groupe lors des échanges ultérieurs, proposer à son tour des compléments. Il nous semble que cela met en évidence un collectif enseignant qui œuvre de façon collaborative à sa formation (Marcel, 2006 ; Gibert, 2018).

Enfin, nous questionnerons les limites de la Dropbox en tant qu'outil, entre saturation de la capacité de stockage et difficultés techniques, ainsi que les perspectives envisagées par les enseignants pour mobiliser d'autres outils.

## Liste des références

Bourgeois É. (2013). Engagement et apprentissage en situation de travail dans les métiers de l'éducation et de la formation. Dans A. Jorro et J.-M. De Ketele (dir.). *L'engagement professionnel en éducation et en formation*, 175-183.

Bourgeois É. & Nizet J. (2005). *Apprentissage et formation des adultes*, Paris, Presses Universitaires de France.

Carré P., Moisan A., Poisson, D. (2010). *L'autoformation : Perspectives de recherche*, Presses Universitaires de France.

Daguzon M. & 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.

Étienne R. (2008) " " Professionnalisation " , " formation à et par la recherche " ", *Recherche et formation* no59.

Gaussel M. (2020). *Les pratiques enseignantes face aux recherches*. Dossier de veille de l'IFÉ,

n°132. Lyon : ENS de Lyon.

Gibert A.-F. (2018). *Le travail collectif enseignant, entre informel et institué*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 124, avril. Lyon : ENS de Lyon.

Hugon M.-A. & Robbes B. (dir.) (2015). *Des innovations pédagogiques et éducatives en réponse à la crise de l'école*. Arras : Artois Presses Université.

Hugon M.-A. & Viaud M.-L. (2017). Les écoles et pédagogies " différentes " : approches internationales. *Revue Française d'éducation comparée*, n°15.

Lebeaume J. (2016). " Ombres et lumières sur les espaces construits pour les recherches en didactiques ", dans : C. Cohen-Azria et al., *Questionner l'espace. Les méthodes de recherche en didactique (4)*. Villeneuve d'Ascq, Editions du Septentrion, 15-25

Le Guern A.-L. (2014). " Le tableau comme lieu ", dans : H. Crocé-Spinelli *et al.*, *Culture écrite et prévention du décrochage scolaire. Enjeux culturels, cognitifs et sociaux. Enquête dans le réseau ECLAIR Schoelcher à Lyon*. Rapport de recherche, Centre Alain Savary, IFÉ-ENS Lyon, Fondation de France, 127-133.

Liningston K. (2020). Comment la recherche et l'investigation contribuent-elles au développement professionnel des enseignants ? Communication à la conférence de comparaisons internationales du CNESCO, *La formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation*.

Loisy C. (2018). Contribution à la réflexion sur les espaces de travail collectif dans l'éducation supérieure, *Recherches en didactiques*, 26, 73-85.

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* (En ligne), 16-1.

Malet R. (coord.), Condette S., Derivry M. & Le Coz A. (2021). *De la formation continue au développement professionnel des personnels enseignants et d'encadrement éducatif. Situation nationale, comparaisons internationales, état des recherches*, Paris : Cnesco.

Marcel J.-F. (2006). Le " collectif d'enseignants " Explorations théoriques et empiriques d'un nouvel acteur des systèmes éducatifs. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 5, 85-100.

Maulini O., Desjardins J., Richard E. & al. (2015). *À qui profite la formation continue des enseignants ?* De Boeck Supérieur, " Perspectives en éducation et formation ".

OCDE (2019). *Résultats de TALIS 2018. Vol. I : Des enseignants et chefs d'établissements en formation à vie*. Paris : OCDE. Presses Universitaires de France

Reuter Y. dir. (2007). *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris, L'Harmattan.

Reuter Y. (2021). *Comprendre les pratiques et pédagogies différentes*, Editions Berger-Levrault.

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*, 53(1), (97-117).

Robert A. & Carraud F. (2018). *Professeurs des écoles au XXI<sup>e</sup> siècle. Portraits socio-professionnels*. Paris : PUF.

Tardy S. & al. (2018). *La formation continue des enseignants du second degré. De la formation continue au développement professionnel et personnel des enseignants du second degré ?* Paris : Ministère de l'Éducation nationale ; Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

(1) Voir le site <https://www.recherchespedagogiesdifferentes.net/>

**Mots-Clés:** formation, autoformation, coformation, pédagogies alternatives, dispositifs alternatifs, formation initiale, formation continue

# ” Etre soi ” en classe : une observation des activités expressives à l’école primaire

Amélia Legavre \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris 12 – Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne (UPEC) : EA7313 LIRTES – 61 avenue du Général de Gaulle - 94010 Créteil cedex, France

La communication propose de définir la catégorie des " activités expressives " en classe, et d’analyser ses enjeux pédagogiques sur la base de données empiriques. Ce type d’activités constitue en effet un point de convergence entre diverses pédagogies alternatives, étant relativement moins développé dans l’enseignement classique. Nous définissons les pédagogies comme " alternatives " en fonction de leur " cadrage souple " (CA-) de la relation pédagogique (Bernstein, 2007), laissant certaines marges de manœuvre à l’élève au sein de son environnement d’apprentissage. La définition des activités expressives est inspiré du " modèle expressif " d’enseignement dont l’essor est situé à l’école maternelle dans les années soixante, et privilégiant une évaluation des élèves à l’aune de critères mesurant la " valeur expressive " des productions et des comportements (Plaisance, 1986). Les activités expressives, par les choix offerts, les prises de paroles possibles, la spontanéité permise, figurent comme des " mediums d’expression " encourageant l’élève dans un même mouvement à " définir " et à " formuler " son intériorité (Taylor,1998). Les données présentées dans cette communication sont issues de l’observation de sept classes de 3e cycle, s’étalant sur une vingtaine de journées par classe. Ces classes représentent différentes approches " alternatives " selon le critère du " cadrage souple ". Les données d’observation ont été codées de manière inductive afin de regrouper les activités par catégories, puis d’analyser les convergences et divergences sur le même type d’activité entre les différentes classes. Dans un second temps, une analyse des " incidents " autour de ces activités - c’est-à-dire les difficultés de mobilisation adéquate de certains élèves - croisée avec l’analyse des entretiens d’élèves (145) sur ce même thème a permis de mettre en valeur les enjeux pédagogiques de ces pratiques, entendus ici comme les endroits d’éventuelles difficultés de réception de la part des élèves.

Nous montrons que les activités expressives concernent l’expression de deux aspects principaux de l’intériorité : les intérêts personnels ; et les besoins personnels. Ces deux aspects sont subdivisés et mobilisés dans quatre " familles " d’activités : les productions libres d’élèves (CA de la sélection des contenus) ; les participations au collectif (CA des décisions) ; l’auto-organisation pour l’apprentissage (CA du rythme d’acquisition) ; le règlement des problèmes de la classe (CA du règlement des infractions). Nous verrons que les enseignants observés développent ces activités communes de différentes manières en fonction de leurs visées éducatives prioritaires. Nous nous concentrerons cependant ici sur les enjeux communs de ces pratiques. Premièrement, les activités expressives s’accompagnent de critères portant sur l’expression personnelle de l’élève. Nous verrons que tous les élèves ne présentent pas les mêmes dispositions à percevoir et à répondre adéquatement à ces critères : formuler des propositions " personnelles " ; s’émanciper de l’aval de l’enseignant ; percevoir et se saisir des marges de manœuvre possibles ; se mettre à la

---

\*Intervenant

place de l'adulte en ce qui concerne la gestion de l'ordre. Ces critères peuvent ainsi faire l'objet d'explicitations afin que leur compréhension ne repose pas sur des prérequis socialement situés. Deuxièmement, chacune des familles d'activités appelle un " travail émotionnel " (Hochschild, 2017) particulier, pour lequel les élèves ne démontrent pas tous la même aisance : maîtriser son enthousiasme ; oser formuler des idées personnelles ; contenir son déplaisir pour se concentrer sur ses besoins scolaires ; se saisir des outils disponibles pour exprimer son mécontentement. L'enjeu pour les enseignants concerne alors la reconnaissance de ce travail émotionnel et les choix opérés pour son accompagnement.

#### Références

Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité: Théorie, recherche, critique* (G. Le Déroff Ramognino & P. Vitale, Trad.). Les Presses de l'Université Laval.

Hochschild, A. R. (2017). *Le prix des sentiments: Au cœur du travail émotionnel*. La découverte.

Plaisance, É. (1986). *L'enfant, la maternelle, la société* (1re éd). Presses Universitaires de France.

Taylor, C. (1998). *Les sources du moi: La formation de l'identité moderne*. Seuil.

**Mots-Clés:** expressivité, pédagogie alternative, expérience scolaire

# L'école après la Covid-19 - Dispositifs envisagés pour réduire les inégalités scolaires en Fédération Wallonie-Bruxelles

Pauline Marchal \* , Laëtitia Delbart \* † <sup>1</sup>, Antoine Derobertmeasure \*

1

<sup>1</sup> Université de Mons – Belgique

L'année scolaire 2019-2020 a été chamboulée par la crise sanitaire mondiale de la Covid-19. En Fédération Wallonie-Bruxelles, le ministère de l'Éducation, a publié différentes circulaires déterminant les mesures et conditions régissant l'enseignement obligatoire durant la période de mars à juin 2020. Le 13 mars, les autorités ont annoncé la suspension des leçons. Initialement prévu pour le 3 avril, le retour à l'école s'est effectué de manière progressive, à partir du 18 mai pour les années certificatives et plus tard pour le reste des élèves.

En suspendant les leçons et en favorisant le travail à domicile dans une logique de remédiation-consolidation-dépassement, la Ministre souhaitait garantir une certaine égalité entre les élèves :

*Des travaux à domicile peuvent être prévus. Les modalités sont laissées à l'appréciation des équipes éducatives dans le respect des balises suivantes, dans un souci d'assurer une égalité devant les apprentissages : Les travaux (...) doivent s'inscrire dans une logique de remédiation-consolidation-dépassement (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020, p.1).*

Pourtant, cette volonté est compromise par de multiples facteurs dont voici quelques exemples :

Les inégalités scolaires existent déjà bien avant la crise sanitaire. Les résultats obtenus aux tests du Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) par la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) démontrent déjà ces inégalités depuis plusieurs années (Lafontaine, Quittre et Crépin, 2017). En fonction de leur niveau socio-économique, les élèves enregistrent des écarts de 111 points, allant de 433 pour les plus défavorisés à 544 pour les plus favorisés. La filière joue également un grand rôle : entre les élèves de 3TQ/P qui ont un score moyen de 435 et les élèves de 4G/TT, l'écart est de 199 points. Le genre et l'origine des élèves impactent également leurs résultats.

Ces inégalités ont été exacerbées par la crise sanitaire puisque les élèves vivent des situations différentes selon leur situation (familiale, socio-économique, parcours d'étude, ...). Certains ont mieux géré cette crise que d'autres, ou ont bénéficié de conditions plus favorables (Stene, 2020).

---

\*Intervenant

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

De nombreuses raisons familiales ont pu être mises en avant, comme une détérioration des relations parents-enfants, leur lieu de vie (Lambert, Cayouette-Remblière, Guéraud et al., 2020), des situations familiales déjà compliquées (Secrétariat Presse-Communication, 2020), un manque d'aide au travail scolaire lié au temps, aux connaissances et/ou compétences numériques des parents (Dubost, Pollak et Rey, 2020).

Des raisons liées à l'accès et à l'utilisation du numérique peuvent également être mises en avant (Dubost, Pollak et Rey, 2020). Les enseignants eux-mêmes ont rencontré des difficultés quant à l'utilisation du numérique, créant ainsi des écarts au niveau de la continuité pédagogique et du lien social entre les classes (Mutabazi, 2020).

En 2020, la FWB reconnaît que la crise sanitaire a eu des effets très différents sur les élèves, qui ont créé des lacunes chez la plupart d'entre eux. Elle estime alors essentiel d'identifier ces retards ou difficultés d'apprentissage générés par la crise sanitaire (FWB, 2020, p. 12). Afin de gérer et de remédier aux inégalités scolaires, les équipes éducatives (directions et enseignants) ont été mobilisées et plusieurs dispositifs ont été mis en place et/ou renforcés.

Cette communication liée à une recherche, toujours en cours, souhaite mettre en évidence les dispositifs et outils utilisés par le corps enseignant et les directions pour gérer et remédier à ces inégalités.

Pour ce faire, deux questionnaires en ligne ont été diffusés via les réseaux sociaux. L'un à destination des enseignants (N=83) porte sur les dimensions suivantes : les inégalités entre élèves perçues par les enseignants, l'évaluation des connaissances à la rentrée, la remédiation et la différenciation proposée ; l'autre à destination des directions (N=13) et abordant les inégalités scolaires ainsi que les dispositions et mesures prises au sein de l'école depuis la rentrée. L'échantillon relatif au premier questionnaire se compose de 83 répondants. 95,2% sont des femmes (79) et 4,8%, des hommes (4). Tous travaillent en région wallonne, dans l'enseignement ordinaire (dans les 4 réseaux). Toutes les classes de l'enseignement primaire sont couvertes dans cette recherche (30 en P1, 30 en P2, 24 en P3, 21 en P4, 24 en P5 et 29 en P6). Le nombre de répondants au deuxième questionnaire s'élève à 13. Onze sont des femmes et deux des hommes. Tous travaillent en Fédération Wallonie-Bruxelles, dans un établissement de l'enseignement ordinaire (dans les 4 réseaux).

À partir du traitement statistique de ces données (analyse descriptive des données), des entretiens virtuels semi-directifs seront réalisés avec des volontaires afin de recueillir des données qualitatives complémentaires aux données quantitatives déjà analysées (environ 10 participants parmi les enseignants et les directeurs). Ces extraits seront analysés à l'aide du logiciel WEFT QDA grâce à une grille de codage élaborée à partir de la synthèse des réponses apportées dans les questionnaires.

## Bibliographie

Barhoumi, M., Blouet, L., Charpentier, A., Cristofoli, S., Frechou, H., Hubert, T., Iasoni, E., Lermite, A., Michaudon, H., Moyere, R., Odin-Steiner, D., Raffaelli, C. Stefanou A., Solon, A., Touahier, M., Traore, B. & Wuillamier, P. (2020). *Continuité pédagogique : Période de mars à mai 2020*. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/continuite-pedagogique-periode-de-mars-mai-2020-enquetes-de-la-depp-aupres-des-familles-et-des-305262>

Circulaire no7515 de la Fédération Wallonie-Bruxelles du 17 mars 2020 relative au Coronavirus Covid-19 : décision du Conseil National de sécurité du 12 mars 2020 – Informations nouvelles. Disponible à <http://www.enseignement.be/upload/circulaires/000000000003/FWB%20->

%20Circulaire%207515%20(7768\_20200317\_144357).pdf

Circulaire n°7626 de la Fédération Wallonie-Bruxelles du 24 juin 2020 relative à la définition d'une stratégie en vue de la rentrée de septembre 2020/2021 dans le contexte du Covid-19 pour l'enseignement fondamental. Disponible à [http://www.enseignement.be/upload/circulaires/000000000003/FW%20Circulaire%207626%20\(7879\\_20200624\\_174304\).pdf](http://www.enseignement.be/upload/circulaires/000000000003/FW%20Circulaire%207626%20(7879_20200624_174304).pdf)

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

Lafontaine, D., Crépin, F., & Quittre, V. (2017). Les compétences des jeunes de 15 ans en sciences, en mathématiques et en lecture. Résultats de l'enquête PISA 2015 en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Les cahiers des sciences de l'éducation*, 37. Liège : aSPeULiège.

Lambert, A., Cayouette-Remblière, J., Guéraud, É., Le Roux, G., Bonvalet, C., Girard, V. & Langlois, L. (2020). Le travail et ses aménagements : ce que la pandémie de covid-19 a changé pour les Français. *Population & Sociétés*, 579(7), 1-4. <https://doi.org/10.3917/popsoc.579.0001>

Mutabazi, E. (2020). La pandémie COVID-19 remet-il en question la citoyenneté des personnes vulnérables ? *Recherches et Educations, HS*. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.9351>

Secrétariat Presse-communication. (2020, 22 avril). *Communiqué de presse : Enfance en danger – Le gouvernement mobilisé*. Gouvernement de la République française. [https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/200422\\_-\\_communiqu%C3%A9\\_commun\\_-\\_enfance\\_en\\_danger\\_v3\\_002\\_.pdf](https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/200422_-_communiqu%C3%A9_commun_-_enfance_en_danger_v3_002_.docx_.pdf)

Stene, L. (2020). Les enfants précarisés par la crise. *Revue de neuropsychologie*, volume 12(2), 148-149. <https://doi.org/10.1684/nrp.2020.0554>

**Mots-Clés:** inégalités, évaluation, remédiation, différenciation

# Une différenciation pédagogique à l'écoute des différences grâce aux pédagogies coopératives

Caroline Baugey \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation – Université Paul-Valéry - Montpellier 3 : EA3749, Université de Montpellier : UM208 – IUFM Académie de Montpellier - 2, Place Marcel Godechot - BP 4152 - 34092 MONTPELLIER CEDEX 5, France

L'école du XXIème est constituée de classes à forte hétérogénéité et il revient aux enseignants de gérer au mieux les différences entre les élèves en différenciant leur pédagogie. Terme apparu en 1970 lors de la création du collège unique, la différenciation pédagogique est un concept flou, éloigné du terrain et relativement récent en sciences de l'éducation (Forget, 2018). Les enseignants s'en emparent sans une formation spécifique et le déclinent sous différentes formes. Plusieurs familles de pratiques s'offrent à eux dans cette perspective : l'adaptation, la diversification, l'individualisation. Ces pratiques sont orientées vers une prise en charge uniquement cognitive de la difficulté scolaire sans considérer l'ensemble des dimensions de la situation éducative alors que l'origine la difficulté scolaire ne résiderait pas dans un déficit de savoirs, mais dans de mauvaises habitudes de travail (Perrenoud, 2016). Après une cinquantaine d'années de tâtonnements et d'expérimentations, la différenciation pédagogique mal maîtrisée montre ses limites en pouvant aboutir aux effets inverses que ceux recherchés. Une autre prise en compte des besoins individuels s'impose, et c'est en nous appuyant sur les pédagogies coopératives que nous proposons d'envisager les principes d'une différenciation plus positive. En France, c'est Célestin Freinet qui est à l'origine de ces pédagogies faisant appel à une diversité de formes de coopérations entre élèves, en complément de situations où ils sont amenés à travailler seuls ou en relation avec un adulte (Connac, 2020). Les effets de ces pédagogies sont potentiellement enthousiasmants car ils concernent autant les apprentissages que la socialisation et le développement des élèves. Toutefois ces pédagogies comportent également des risques, et ne garantissent aucunement la prise en compte des besoins de tous les élèves. Nous posons donc la question suivante : sous quelles conditions les pédagogies coopératives permettent-elles la prise en compte la diversité des besoins des élèves pour favoriser leurs apprentissages ?

Plusieurs chercheurs revendiquent depuis quelques années une approche plus globale de la différenciation, proposée à tous et bénéfique pour tous. Pour penser la différenciation pédagogique du XXIème siècle, nous proposons d'emprunter un angle interactionniste des apprentissages, les considérant comme une mise en relation dynamique entre des ressources propres à l'élève et des ressources contextuelles (Mottier-Lopez, 2016) en nous focalisant sur celles qui interviennent le plus massivement dans la réussite scolaire. Nous prenons pour cadre les différentes formes de coopération entre pairs que permettent les pédagogies coopératives pour en identifier les conditions de mise en œuvre de la différenciation pédagogique.

D'un côté, nous proposons d'investir les ressources internes de l'élève : la dynamique motivationnelle qui tire parti de feed-backs réguliers et d'outils d'autopositionnement si tous les élèves

---

\*Intervenant

peuvent contribuer. L'autorégulation, qui va donner à l'élève les moyens d'orienter sa progression, notamment grâce aux outils d'individualisation comme le plan de travail à condition que son contenu soit soigneusement préparé par l'enseignant. Le sentiment d'efficacité personnelle, qui engage les élèves dans leurs apprentissages peut être renforcé par l'usage de ceintures de compétences ou de coopération entre pairs lors de travaux de groupe ou de tutorat. Mais cela requiert une institutionnalisation des demandes d'aide pour ne pas tomber dans " l'effet-aidant ". De l'autre côté, nous mettons en avant les ressources externes à l'élève mobilisables par l'enseignant. La personnalisation des apprentissages comme forme pédagogique permet de gérer positivement l'hétérogénéité de la classe en offrant à l'enseignant le temps d'observer les démarches de ses élèves en activité. Considérer le temps comme la ressource principale pour les apprentissages, c'est optimiser le temps passé à apprendre aussi bien quantitativement et qualitativement en le mettant à la disposition de ceux qui en ont le plus besoin. Repenser le contexte des apprentissages comme un environnement étayant à la disposition de tous permet de donner accès à un cadre, des ressources et des interactions pour une remédiation immédiate et contextualisée (Lescouarch, 2018).

Dépasser une vision réductrice de la différenciation pédagogique, c'est donc placer l'élève au cœur d'un environnement étayant, facilitant, engageant qui s'appuie sur ses ressources internes et met à sa disposition les ressources externes dont il peut s'emparer pour avancer, c'est considérer l'hétérogénéité comme une richesse et rapprocher de l'école ceux qui se sentent mis de côté.

**Mots-Clés:** Différenciation pédagogique, apprentissages, pédagogies coopératives

# Penser l'inclusion à travers la division du travail éducatif : quelles formes de collaborations avec les parents et entre professionnels ?

Marie Jacobs \* <sup>1,2</sup>, Xavier Conus \* <sup>† 3</sup>, Julie Pelhate \* <sup>‡ 4,5</sup>, Amandine Bernal Gonzalez \* <sup>§ 6</sup>, Xavier Dumay \* <sup>¶ 7</sup>, Vincent Dupriez \* <sup>|| 6</sup>, Virginie März \* <sup>\*\* 8</sup>

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

<sup>2</sup> Unité d'enseignement et de recherche Acteurs, Gestions, Identités, Relations, Systèmes (UER AGIRS) – Suisse

<sup>3</sup> Université de Fribourg – Suisse

<sup>4</sup> Membre associée du Groupe de recherche Sociologie de l'Action, Transformations des Institutions, Education (SATIE), Université de Genève. – Suisse

<sup>5</sup> Laboratoire EMA (Ecole, Mutations, Apprentissages), CY Cergy Paris Université – Université de Cergy Pontoise : EA4507 – France

<sup>6</sup> Université Catholique de Louvain – Belgique

<sup>7</sup> Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation (Girsef) – Place Montesquieu, 1/14 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

<sup>8</sup> UCLouvain – 10, Place du Cardinal Mercier 1348 LLN, Belgique

Les enjeux liés à l'accompagnement de l'hétérogénéité des élèves, et plus récemment, le modèle de l'inclusion scolaire, ont conduit l'école à intensifier ses collaborations, non seulement avec une diversité d'intervenants professionnels, mais également avec les parents d'élèves. L'intention de ce symposium court est d'examiner les rapports de l'école avec ces différents acteurs agissant en périphérie ou au cœur de la scène scolaire, et plus particulièrement les éducateurs sociaux et les parents. Au travers de terrains de recherche situés dans trois cantons suisses et en Fédération Wallonie-Bruxelles, ces deux acteurs constituent des axes d'entrée pour analyser les changements qui s'opèrent au niveau de la division du travail éducatif dans ces écoles primaires. L'objectif du symposium est d'identifier des axes d'interprétation communs pour comprendre les formes plurielles que recouvrent ces collaborations en fonction des configurations dans lesquelles agissent ces acteurs.

Un premier élément d'analyse comparative est en lien avec la division du travail éducatif par rapport au traitement de la difficulté scolaire et à la nécessité de soutenir la réussite de l'élève. Face à la complexité du quotidien scolaire, l'organisation du travail éducatif de l'école se spécialise et

---

\*Intervenant

<sup>†</sup> Auteur correspondant: xavier.conus@unifr.ch

<sup>‡</sup> Auteur correspondant: jpelhate@live.fr

<sup>§</sup> Auteur correspondant: amandine.bernal@uclouvain.be

<sup>¶</sup> Auteur correspondant: xavier.dumay@uclouvain.be

<sup>||</sup> Auteur correspondant: vincent.dupriez@uclouvain.be

<sup>\*\*</sup> Auteur correspondant: virginie.marz@uclouvain.be

fait intervenir des professionnels issus du travail social ou médicopédagogique qui se sont progressivement réappropriés une partie des missions de l'enseignant (Tardiff et Le Vasseur, 2010). Dans l'école primaire, la place de l'enseignant généraliste a significativement évolué puisque l'aide nécessaire à l'encadrement de l'hétérogénéité conditionne l'ouverture de la " cellule-classe " (Lortie, 1977 in Tardiff et Le Vasseur, 2010) à d'autres acteurs. Dans ce contexte, l'éducateur social apparaît comme une nouvelle figure de la socialisation scolaire, qui intervient également comme trait d'union entre l'école et les familles (Jacobs, 2019 ; Giuliani, 2017 ; Giuliani & Pelhate, 2015). Ce rôle de lien apparaît essentiel alors que la collaboration entre enseignants et parents, prônée par les systèmes scolaires comme un moyen privilégié dans la lutte contre l'échec scolaire (Scalambrin et Ogay, 2014), engendre à la fois des tensions récurrentes entre les acteurs et certains " effets imprévus " (Monceau, 2014). On peut évoquer le renforcement des attentes normatives à l'égard du rôle du parent dans l'accompagnement de la scolarité de son enfant (Thin, 2009), ainsi qu'une externalisation du travail scolaire dans la sphère domestique (Durler, 2019) qui témoigne également d'une nouvelle forme de division du travail où la forme scolaire s'imisce dans la sphère familiale.

Un second élément d'analyse comparative tient dans les prescriptions officielles qui ont, en fonction des contextes étudiés, des incidences très concrètes sur les droits des parents d'élèves par rapport à la scolarité de leur enfant, et à la prise en charge socio-éducative de ces derniers dans l'établissement. L'idéal collaboratif et de proximité est une thématique récente de l'action publique (Giuliani & Payet, 2014). Cependant, elle s'incarne différemment en fonction des systèmes scolaires concernés, des projets d'établissement, et elle trouve au final sa traduction dans des pratiques hétéroclites en fonction des enseignants et de leur direction. Ce symposium vise ainsi à analyser la concrétisation de ces politiques éducatives, particulièrement au niveau d'établissements scolaires qui font face à une grande hétérogénéité de leur public. La création, parfois difficile, d'une relation de confiance (Conus & Ogay, 2018) avec les parents des élèves est censée favoriser une collaboration dont la qualité conditionnerait l'amélioration de la situation scolaire de l'élève (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Cependant, l'imprécision " des prescriptions officielles sur le statut de ces relations et les règles les régissant " produit des pratiques très contrastées sur le terrain et ne concourt pas systématiquement " à une amélioration des performances scolaires de l'enfant " (Giuliani & Payet, 2014, p. 12). Dans leur rôle nouveau auprès des enseignants, des élèves et des familles, les éducateurs sociaux se trouvent également tenus par les prescriptions officielles, et parfois pris dans le flou qui encadre leur mission dans l'école, avec des collègues enseignants, en ayant d'autres clés de compréhension et registres d'interprétation des difficultés des élèves.

Enfin, un troisième élément d'analyse comparative tient aux innovations institutionnelles pour restaurer les possibilités d'agir et d'interagir (Giuliani & Pelhate, 2015) entre la sphère scolaire et sa périphérie, et au sein même de l'école, notamment pour les élèves. Les institutions scolaires font désormais face à un nouveau référentiel d'action " d'école inclusive et efficace " qui recompose la normativité scolaire (Maroy, 2018) mais n'en est pas pour autant dénué de tensions. " L'injonction à la performance s'associe à une demande sociale d'ouverture à la diversité et à l'équité, d'appel à la subjectivation et à la participation, dont les garants ne sont plus localisés au niveau des institutions étatiques mais auprès des établissements locaux " (Ibidem, p. 285). En effet, on peut s'interroger sur le nouveau rôle social attendu de l'école puisque l'exigence d'efficacité est associée à une exigence de responsabilisation et de développement de capacités d'action. Si l'injonction à la collaboration horizontale peut donner lieu à des formes d'assujettissement des usagers stigmatisés, elle peut également engendrer des interventions caractéristiques de l'agir avec autrui (Laforgue, 2009) visant à redistribuer le pouvoir d'agir aux familles ou aux élèves (XXX, 2019), et à encourager la liberté d'action de l'individu.

Les quatre communications du symposium invitent à une réflexion spécifique au travers des

différents axes d'analyse comparative précédemment présentés. Ces communications s'appuient sur quatre terrains d'enquête différents : en Fédération Wallonie-Bruxelles et en Suisse romande (dans les Cantons de Genève, Fribourg et Vaud). Elles s'attacheront à présenter l'un ou plusieurs des axes retenus.

Une première communication introductive permettra de situer la division du travail éducatif au travers d'une cartographie des acteurs externes à l'école concernés par une réforme de grande ampleur de l'enseignement en Belgique francophone en lien notamment avec l'inclusion scolaire.

### **1. Inclure en divisant : élucidation théorique autour du paradigme de l'école inclusive (Amandine Bernal Gonzalez, Xavier Dumay, Vincent Dupriez et Virginie März)**

La première communication exposera la perspective théorique (adoptée dans le cadre d'une recherche doctorale en sciences de l'éducation à l'université catholique de Louvain, Belgique) d'une triple division du travail éducatif. Ce cadre d'analyse sera présenté et modérément illustré en référence au système éducatif de la Fédération Wallonie Bruxelles.

Le recours croissant à des professionnels non enseignants sur le terrain de l'école engendre de nouvelles formes de division du travail éducatif et est révélateur de transformations majeures du mandat de l'école (Tardif et LeVasseur, 2010). Pour comprendre ces évolutions, la présence du nouveau paradigme de l'école inclusive projeté sur l'enseignement obligatoire doit être prise en compte. Basée sur deux arguments centraux, le droit à la scolarisation régulière pour tous au regard de l'égalité des chances ainsi que la nécessité d'améliorer l'efficacité de l'Ecole (Lindsay, 2007), l'Ecole inclusive implique un changement de focale en mettant l'accent sur une adaptation du système éducatif (Ebersold, 2010).

Si le déploiement de ce paradigme s'inscrit dans un processus largement globalisé, il conduit toutefois à des évolutions et des réponses singulières de chaque système. Notre recherche, menée en Belgique francophone, s'appuie sur une hypothèse majeure : le paradigme de l'Ecole inclusive influence la division du travail éducatif à trois niveaux différents : entre le champ scolaire et sa périphérie (division externe), au sein du champ scolaire (division interne), et au cœur même du métier d'enseignant dans son rapport à l'élève (division du métier). Parallèlement, cette triple division du travail sera éclairée par une double proposition relative à l'Ecole inclusive. Nous considérons que celle-ci révèle d'une part un basculement normatif du principe de l'égalité des chances et, d'autre part, une redéfinition de la fonction de l'école, en jouant en elle-même le rôle d'une politique sociale qui vise à équiper et responsabiliser les individus pour faire face à un monde et des transitions de vie plus incertains.

Ensuite une deuxième communication présentera une nouvelle figure de l'école inclusive vaudoise en Suisse.

### **2. L'éducateur scolaire, nouvelle figure de l'école inclusive vaudoise : vers une recomposition ou un éclatement du travail éducatif ? (Marie Jacobs)**

L'éducateur social en milieu scolaire constitue une nouvelle figure professionnelle dans le projet de l'école inclusive du " Concept 360° " du canton de Vaud. Détaché d'une institution socio-éducative, il devrait intervenir " auprès d'élèves pour lesquels ont été repérées des difficultés au quotidien dans le contexte scolaire, sans pour autant nécessiter une intervention spécifique " (DFJC, 2019, p.74). Cependant, se pose la question du rôle et de la place de l'éducateur social dans le réseau de professionnels déjà existant dans le système scolaire vaudois. Actuellement, un projet pilote est mené dans les alpes vaudoises, mais des initiatives institutionnelles existent depuis plusieurs années dans différents établissements du canton et sous différentes appellations

: enseignant-éducateur, conseiller école-famille, assistant social scolaire.

Cette présentation s'appuie sur des données récoltées dans le cadre d'un projet pédagogique proposé par un éducateur-enseignant et mené dans cinq classes de 7<sup>ème</sup> année primaire (élèves âgés de 10 à 11 ans) du canton de Vaud. La recherche-action qui a été conduite avait pour objectif d'étudier comment ce projet d'ateliers d'expression créatrice influençait les relations entre pairs au sein d'un groupe classe et l'inclusion d'élèves allophones ou ayant des besoins particuliers. La récolte de données s'est déroulée entre novembre 2019 et février 2020. Des observations participantes ont été menées durant ces six ateliers pour chacune des cinq classes.

Deux axes du symposium sont privilégiés comme entrées pour présenter les résultats. Tout d'abord, l'intégration de cet enseignant-éducateur dans l'équipe santé de l'école nécessite une redéfinition des frontières et des territoires de l'action pour ces professionnels. Ce phénomène concourt à la complexité croissante de la division du travail et à l'affaiblissement des rôles au sein de l'école (Dubet, 2002). Dans le contexte de l'étude, la négociation des responsabilités de l'éducateur-enseignant est d'autant plus difficile que le cahier des charges est peu précis et se modifie en fonction du projet d'établissement ou des situations d'urgence (Garnier, 1997) qu'il faut pouvoir maîtriser. Si son rôle est de répondre aux besoins de l'élève et de préserver le lien avec l'école et la scolarité, on attend également de lui de " soulager " l'enseignant dans la gestion quotidienne de la classe. Parallèlement, il lui incombe d'agir en faveur du climat scolaire et de l'intégration scolaire en participant à des projets d'établissement. L'éducateur-enseignant est par conséquent sommé d'agir à différents niveaux de l'établissement impliquant parfois des conflits de loyauté envers ses différents bénéficiaires. Ensuite, la collaboration entre ces différents professionnels nécessite la conjugaison de différents regards et manières d'agir avec l'élève. L'éducateur-enseignant se trouve " à l'interface entre deux systèmes organisationnels et en tension entre un modèle médical individuel et des modèles prenant en considération les facteurs socio-environnementaux " (Allenbach, 2019, p. 173). Dans le cadre des ateliers d'expression créatrice, l'objectif était d'agir sur le groupe et les interactions entre élèves afin de prévenir une prise en charge ultérieure individualisée qui consiste souvent à sortir l'élève de la classe. Mais cette logique d'action professionnelle se heurte à d'autres valeurs, normes et attentes (Giuliani, Fouquet-Chauprade & Sanchez-Mazas, 2018), illustrant la pluralité des formes de l'agir institutionnel et des représentations de l'action professionnelle envers autrui dans l'établissement (Laforgue, 2009).

A côté de la figure de l'éducateur social comme nouvel acteur de l'école primaire, la troisième communication présentera la diversité de professionnels appelés à intervenir dans et autour de l'école genevoise dans une logique de prévention du décrochage scolaire et d'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers.

### **3. De nouvelles professions dans l'école primaire genevoise : zones de frottement entre professionnels et place des parents dans la construction des trajectoires scolaires (Julie Pelhate)**

Terme initialement accroché à la lutte contre la délinquance juvénile ou encore la protection de l'enfance en danger (Becquemin, 2007), la prévention s'invite au fil du temps dans l'école afin de repérer les troubles dès la scolarité primaire et de mettre en place les mesures nécessaires. Elle réaménage les registres professionnels et conditionne le partenariat entre acteurs. Il s'agit d'une notion à géométrie variable, qui revêt des contours différents selon les professions. Elle répond aussi au contexte politique de lutte contre l'échec scolaire qui traverse les différentes sociétés qui se veulent démocratiques.

Au nom de la prévention dans l'école et de la maîtrise des risques sociaux (Ruchat, 2008),

le partenariat avec d'autres professionnels s'organise autour d'élèves identifiés. Il a d'abord donné lieu à un traitement ségrégatif, en distinguant normal et pathologique, une distinction entre scolarisation ordinaire et spéciale. Plus récemment, dans une logique inclusive visant une complémentarité des registres interprétatifs de la difficulté et une prise en charge sur-mesure, ce partenariat avec d'autres professionnels dans l'école (Garnier, 1997 ; Payet, 1997 ; Tardif et Levasseur, 2010) a évolué vers une vision globale et singulière de l'élève. La mise en place des éducateurs sociaux dans l'école répond à cette demande de prise en charge de la singularité et de la différence en contexte scolaire. Se mêlent alors deux types de logiques : la prévention des comportements à risque, plus particulièrement au sein des établissements primaires du Réseau d'Enseignement Prioritaire (REP) genevois, et la logique d'inclusion scolaire.

Notre communication questionne le partenariat interinstitutionnel comme mode opératoire privilégié et comme outil de régulation de la diversité des situations singulières. Quels professionnels sont sollicités pour répondre à l'hétérogénéité des besoins des élèves et " faire avec " (Laforgue, 2009) les différences ? De quelle manière s'hybrident les diverses logiques en tension ? En quoi les référentiels des enseignants ainsi que leurs pratiques sont bousculés par ces situations ayant des " besoins éducatifs particuliers " ? Quel rôle joue l'éducateur social dans l'école ?

Notre analyse s'appuie sur un matériau composé de notes d'observations de 73 réunions entre professionnels internes et externes à l'école mais également de 71 entretiens menés auprès des acteurs observés (Pelhate, 2018). A partir de la présentation d'un cas particulier d'élève, nous montrerons que les interactions convoquent diverses logiques imbriquées dont deux seront présentées.

Tout d'abord nous exposerons les zones de frottement, les frontières d'action en définition, entre les pratiques des professionnels de la relation individuelle (tel que l'éducateur social l'infirmière scolaire ou encore la psychologue, la logopédiste, ...) face à des professionnels agissant dans un collectif (enseignants). Ce premier point sera l'occasion de discuter les arguments et anecdotes déployés qui viennent nourrir un jugement normatif (au détriment d'une logique inclusive ou préventive) sur l'élève conduisant à externaliser les prises en charge de sa difficulté pour son bien et celui des autres (Becker, 1985). Puis nous exposerons les priorités avec lesquelles les acteurs scolaires mobilisent le partenariat avec d'autres professionnels ou avec les parents (Pelhate & Rufin, 2018). Ce second point sera l'occasion d'échanger sur les possibilités et nécessité d'inclure les parents dans des démarches préventives et/ou inclusives de leur enfant.

La quatrième et dernière communication présentera d'ailleurs plus précisément la place des parents dans ces collaborations interprofessionnelles, en prenant comme terrain celui de l'école du canton de Fribourg en Suisse.

#### **4. Lorsque la relation avec les parents se trouve prise au cœur d'enjeux de collaborations entre professionnels de l'école (Xavier Conus)**

Ces dernières décennies ont mis l'accent sur la dimension collective du travail enseignant, et plus largement de l'accompagnement de la scolarité des élèves. D'une part, dans l'objectif de répondre au mieux à la diversité des besoins des élèves, les enseignants se sont trouvés appelés à travailler avec une diversification croissante de partenaires professionnels (Marcel et al., 2006). Parallèlement, l'appel à la collaboration entre enseignants et parents est devenu partie intégrante des discours sur la réussite éducative, à commencer par celles des enfants des milieux modestes (Giuliani et Payet, 2014). Cette double dimension collaborative du travail enseignant rejoint le paradigme d'une école inclusive appelé à caractériser l'ouverture de l'école à la diversité de ses élèves au sens large, au-delà de la seule prise en compte des situations de handicap qui l'ont caractérisé au départ (Plaisance et al., 2007).

Notre communication s'intéressera à l'articulation de cette double dimension collaborative du travail enseignant, en explorant la manière dont la collaboration enseignants-parents peut se trouver parfois prise dans des enjeux de collaborations entre professionnels de l'école. Nous recourrons pour cela aux données d'une recherche en cours, soutenue par le Fonds national suisse de la recherche (Ogay, Conus, Ballif, Gremion et Banholzer, 2019). S'inscrivant dans une démarche d'ethnographie critique (Carspecken et Carspecken, 1996), recourant aux outils de l'observation, de l'entretien et de la collecte de documents, cette recherche vise à comprendre la manière dont est appréhendée la collaboration entre l'école et les familles au sein d'une administration scolaire cantonale suisse (en Suisse, chaque canton dispose de son système scolaire). La focale est placée sur les pratiques et les conceptions des cadres qui dirigent cette administration scolaire, permettant ainsi de saisir le rôle d'acteurs dont l'absence est constatée au niveau des recherches sur la relation école-familles. L'analyse des pratiques de collaboration des acteurs de terrain (parents, enseignants et autres professionnels de l'école) se fait ainsi au travers du fonctionnement institutionnel observé et des regards et pratiques des cadres qui l'orientent.

Les premiers résultats de la recherche montrent que l'enjeu de la collaboration entre l'école et les parents tend à se trouver régulièrement orienté dans les discours et les pratiques des cadres par un double souci de contrôle de la relation et de focalisation sur les situations-problèmes. Dans ces circonstances, nous illustrerons comment la relation avec les parents peut se trouver parfois instrumentalisée par les professionnels de l'école, notamment les enseignants, dans des jeux d'alliances qui s'inscrivent au cœur d'enjeux de collaborations et de tensions entre professionnels de l'école. Cette instrumentalisation de l'alliance avec les parents peut viser soit l'obtention de ressources, soit la résistance à des demandes institutionnelles. Dans les deux cas, les parents apparaissent peu au fait des enjeux sous-jacents. Nous discuterons de certaines caractéristiques organisationnelles du contexte institutionnel exploré qui nous paraissent favoriser cette situation, et de pistes en vue de permettre une collaboration réelle avec les parents, au cœur des relations interprofessionnelles et intersectorielles complexes de l'école d'aujourd'hui.

## Références bibliographiques

Allenbach, M. (2019). Les intervenants à l'école. Travailler dans l'entre-deux. Dans H. Durler & P. Losego (dir.), *Travailler dans une école* (p.171-197). Lausanne : Alphil.

Becker, H. (1963/1985). Outsiders. Études de sociologie de la déviance (trad. par J.-P. Briand et J.-M. Chapoulié). Paris : Métailié.

Becquemin, M. (2007). Pour une critique de la prévention. Informations sociales, L'enfant dans le système administratif et judiciaire, 140, 74-87.

Carspecken, P. F. et Carspecken, F. (1996). Critical ethnography in educational research : A theoretical and practical guide. Londres : Routledge.

Conus, X. & Ogay, T. (2018). Quand l'enseignant s'imagine collaborer avec le parent. Étude de cas autour de la confiance. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(2), 45-65.

Département de la Formation, de la Jeunesse, et de la Culture (DFJC). (Décembre 2019). *Concept 360°. Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire*. DFJC.

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

- Durler, H. (2019). Orienter les pratiques parentales. Une externalisation du travail enseignant (p. 123-145), dans H. Durler & P. Losego (dir.), *Travailler dans une école*. Lausanne : Alphil.
- Ebersold, S. (2010). Idéologie de la réussite, réinvention des institutions et reconfiguration du handicap. *Alter-European Journal of Disability Research/Journal Européen de Recherche sur le Handicap*, 4(4), 318.
- Garnier P. (1997). *Les assistantes sociales à l'école*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Giuliani, F. & Payet, J.-P. (2014). Les logiques scolaires de la proximité aux familles. *Éducation et sociétés*, 34(2), 5-21.
- 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*, 4(50), 89-109.
- Giuliani, F., & Pelhate, J.(2015). L'apport des éducateurs sociaux aux relations entre l'école et les familles dans le canton de Genève. *Formation et profession*, 23(2), 80-82.
- Giuliani, F., & Payet, J.-P. (2014). Les logiques scolaires de la proximité aux familles. Introduction. *Education et sociétés*, 34(2), 5-21.
- Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education?. *Review of educational research*, 67(1), 3-42.
- Jacobs, M. (2019). L'ordre scolaire local des établissements : analyse de différentes formes de travail institutionnel avec les élèves et leurs familles, *Éducation et socialisation* (En ligne), 53.
- Laforgue, D. (2008). " Des institutions compréhensives ? Par delà l'intérêt général et domination ". In J.-P Payet, F. Giuliani & D. Laforgue (Eds.), *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance* (pp. 165-177). Rennes : PUR.
- Laforgue, D. (2009). Pour une sociologie des institutions publiques contemporaines : Pluralité, hybridation et fragmentation du travail institutionnel. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie* (En ligne). Repéré à <http://socio-logos.revues.org/2317>.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British journal of educational psychology*, 77(1), 1-24.
- Marcel J.-F., Dupriez V., Périsset-Bagnoud D. et Tardif, M. (dir.). Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes. Bruxelles : De Boeck.
- Maroy, C. (2018). Nouvelles figures du social et reconfigurations de la normativité scolaire. *Raisons éducatives*, 22(1), 277-294.
- Monceau, G. (2014). Effets imprévus des dispositifs visant à rapprocher les parents éloignés de l'École. *Education et sociétés*, 34(2), 71-85.
- Ogay, T., Conus, X., Ballif, L., Gremion, L. et Banholzer, R. (2019). *DÉCOLLE : Décentrer l'institution scolaire pour faciliter la collaboration entre l'école et les familles ? Une recherche ethnographique au sein d'une administration scolaire cantonale*. Résumé à l'intention du FNS. Université de Fribourg, Suisse.

Payet, J.-P. (1997). Le "sale boulot". Division morale du travail dans un collège en banlieue. *Les Annales de la recherche urbaine*, 75, 19-31.

Payet, J.-P., Sanchez-Mazas, M., Giuliani, F.-E., Fernandez, R. (2011). L'agir scolaire entre régulations et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui. *Éducation et sociétés*, 27 (1), 23-37.

Pelhate, J. & Rufin, D. (2018). L'enseignant au carrefour d'un double partenariat. Les relations avec les familles et avec d'autres professionnels. In B. Fouquet-Chauprade & A. Soussi (Eds.), *Pratiques pédagogiques et enseignement prioritaire*. Berne : Peter Lang.

Pelhate, J. (2018). *La mise en scène partenariale de l'échec scolaire: approche ethnographique du traitement interinstitutionnel de la difficulté scolaire en REP (Genève)*, doctorat de Sciences de l'éducation, Université de Genève, 2018, sociologie, Université Paris 8, 2014, 513p.

Plaisance, E., Belmont, B., Vérillon, A. et Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37(1), 159-164.

Ruchat, M. (2008). *Le Service médico-pédagogique de Genève : un centre pour dépister l'enfant-problème (1908-1958)*. In 100ème anniversaire du Service médico-pédagogique 1908-2008, République et canton de Genève, Département de l'Instruction publique, office de la jeunesse, Service médico-pédagogique. Repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:32226>

Scalabrini, L. & Ogay, T. (2014). "Votre enfant dans ma classe". Quel partenariat parents-enseignante à l'issue du premier entretien ? *Éducation et sociétés*, 2(2), 23-38.

Tardif, M., Le Vasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif : Une perspective nord-américaine*. Paris : Presses Universitaires de France.

Thin, D. (2009). Un travail parental sous tension : les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires. *Informations Sociales*, 154(4), 70-76.

**Mots-Clés:** division du travail éducatif, inclusion scolaire, éducateur social, parent

# De la classe promenade à la classe ateliers : outils et dispositifs de la Pédagogie Freinet en formation des enseignant.e.s stagiaires et étudiant.e.s du master MEEF

Veronique Francis \* 1,2

<sup>1</sup> CREF, EA1589, Université Paris-Ouest-Nanterre – Université Paris Ouest Nanterre La Défense :  
EA1589 – France

<sup>2</sup> Équipe de Recherche Contextes et Acteurs de l'éducation – Université d'Orléans : EA7493 – 72, rue  
du Faubourg de Bourgogne - 45000 Orléans, France

Cette communication vise à présenter un dispositif de formation déployé entre 2016 et 2020 qui a concerné 223 étudiant.e.s et enseignant.e.s stagiaires de seconde année de master MEEF 1er degré. L'un des Eléments Constitutifs (EC) *Sociologie des apprentissages et pratiques innovantes* de la maquette, composé de 12h (2hCM, 6hTD et 4hTP) a été organisé selon une approche originale intégrant différents outils et démarches de la Pédagogie Freinet, ainsi que les concepts et valeurs qui les relient (Giauque et Tièche Christinat, 2015).

Le CM a notamment permis la mise en œuvre, par groupes, de la *Classe Promenade*. Les TP et les TD ont été construits sur le modèle de la classe-ateliers utilisant le *plan de travail individuel* proposé pour permettre aux étudiant.e.s de planifier et d'auto-évaluer leur activité. L'alternance entre travail individuel, travail en groupe, et temps collectifs - organisé en prenant appui sur l'auto-gestion et consacré à l'étude de notions-clés de la sociologie des apprentissages, des apports des techniques de la pédagogie Freinet, et à l'étude du climat de classe - s'est appuyée sur des outils tels que le *Quoi de Neuf* et le *Conseil de Coopérative*. Le recueil de données intègre les observations réalisées ainsi que les productions des participant.e.s : présentations des *Classes Promenades*, récits des *Moments Champagne*, plans de travail intégrant un bilan du dispositif, ou encore thèmes des articles collectés par les étudiant.e.s sur les pratiques innovantes et regroupées dans un dossier individuel personnalisé par les *techniques d'illustration* popularisées sous l'impulsion des recherches d'Elise Freinet sur la place de l'art enfantin.

L'analyse se centrera tout d'abord sur les questions que pose la mise en œuvre de ce type de dispositif en Inspé, et sur ses enjeux en formation des enseignant.e.s et futur.e.s professionnel.le.s des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Elle abordera ensuite la pertinence et les limites du dispositif dans un contexte de crise de l'école et de la formation, en pointant notamment la question de la personnalisation des apprentissages (Connac, 2015) au sein de groupes d'étudiant.e.s aux parcours variés. Enfin, l'analyse abordera la question de la sensibilité écologique en formation à partir de l'intérêt des participant.e.s pour le mouvement des *outdoor learning* - ou apprentissages en plein air - abordé ici à partir de la *Classe Promenade* promue par Célestin Freinet et les praticiens du mouvement Freinet du 21e siècle. Alors que le mouvement des *outdoor learning* est incontesté dans de nombreux pays (Humberstone et Prince, 2020) il semble encore marginal dans les institutions scolaires et dans la formation en

---

\*Intervenant

France. Or, sous l'influence de différents facteurs - notamment les orientations des programmes de l'école dans le domaine des Sciences et Vie de la Terre, de l'éducation à la santé, ou encore de l'écocitoyenneté - la sensibilité écologique s'est affirmée selon des orientations qui se réfèrent aux trois pôles de l'écologie proposés par Guattari (1989) : le pôle environnemental, le pôle social qui combine des dimensions sociétales, politiques, économiques et juridiques, et le pôle psychologique qui intègre les valeurs, les représentations culturelles et la spiritualité. Repenser, dans l'école du 21e siècle, les contacts et les apprentissages avec la nature qui sont par de multiples aspects, reconnus comme source de bien-être et d'engagement permettant de faire une place centrale au *care*, au prendre soin - de soi, des autres, humains et non-humains, et des lieux de vie - c'est s'inscrire dans ce *grand collectif* (Latour, 2006) participant à un réseau de sens porté, comme dans cette recherche-formation, par des récits rendus possibles grâce aux outils et démarches coopératifs.

**Mots-Clés:** formation des enseignants, pratiques innovantes, Célestin et Elise Freinet, sensibilité écologique

# La classe à plusieurs cours, impensé de l'école primaire française

Sylvie Jouan \* 1

<sup>1</sup> Jouan Sylvie – Jouan Sylvie – France

L'objet de cette communication est la classe de l'école primaire regroupant des élèves de plusieurs niveaux institutionnels, *degrésou cours*, avec une hétérogénéité allant de la classe à cours double à la classe unique réunissant alors tous les niveaux de la maternelle au CM2, en passant par la classe de cycle constituée de trois niveaux. Le contexte d'étude de ces classes est aussi bien rural qu'urbain. En nous appuyant sur les données statistiques des dix dernières années (MEN-DEPP), nous montrerons que ces classes sont nombreuses, à tel point que l'on peut aujourd'hui considérer que près d'un élève de l'école primaire publique sur deux est scolarisé en classe à plusieurs cours (MEN-DEPP 2015). Une telle proportion masque certes des disparités de contextes et de configurations (davantage de classes multiniveaux à grande hétérogénéité en milieu rural, les classes à plusieurs cours urbaines étant plus souvent constituées de deux niveaux), mais elle concerne malgré tout l'ensemble du territoire : si ces classes sont historiquement et depuis le début du 19<sup>ème</sup> siècle une caractéristique de l'école rurale, elles sont devenues, du fait de l'augmentation des classes à cours double depuis la fin du 20<sup>ème</sup> siècle, une réalité quotidienne de l'école primaire française (Leroy-Audoin et Suchaut, 2007).

Pourtant, nous montrerons, en nous appuyant sur une analyse textuelle, que l'institution scolaire d'État fait peu de cas de ces classes et persiste à définir la classe comme un regroupement d'élèves de niveaux homogènes, depuis le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson, jusqu'à des publications récentes de l'Inspection générale (MJENR 2003) et de la DEPP (MEN-MESRI 2017, 2018, 2019). La classe à un seul cours y apparaît comme la norme, ou règle normative au sens d'un paradigme pédagogique déterminant la définition de la classe et de l'école. Norme prescrite donc, bien que s'opposant à une norme réelle définie par la réalité statistique. Une telle opposition entre norme prescrite et norme réelle, entre ce qu'une classe devrait être (classe à un seul niveau) et ce qu'elle est réellement (classe hétérogène) révèle un impensé concernant la classe à plusieurs cours réduite à un vestige en voie de disparition hérité de la France rurale d'hier.

Pourquoi un tel impensé ? Nous ferons l'hypothèse que ce type de classe se heurte à la *forme scolaire* dominante (Vincent 1980, 1994) induisant une certaine organisation pédagogique incompatible avec le regroupement de plusieurs cours. Une telle forme scolaire n'est en effet pas sans conséquences sur les choix pédagogiques déterminant des formats pédagogiques devenus " archétypiques ", véhiculés et reproduits de générations en générations au point de devenir " transparents " pour tous les acteurs de l'école qui les ont ainsi progressivement incorporés (Veyrunes 2017). La classe à plusieurs cours peut ainsi être considérée comme un révélateur de cette forme scolaire en ce qu'elle s'y trouve mise à l'épreuve, comme en témoignent les difficultés des enseignants débutants affectés dans ce type de classes (Couture *et al.* 2011).

---

\*Intervenant

En nous appuyant sur des entretiens réalisés auprès d'enseignants aguerris ayant délibérément choisi de constituer des classes à plusieurs cours, nous montrerons les réticences et résistances éprouvées par ces enseignants, réticences exprimées par l'institution scolaire et résistances manifestées plus ou moins ostensiblement par l'ensemble des acteurs de la communauté éducative.

Enfin, il conviendra, pour saisir tout l'enjeu de notre approche, de rappeler quelques acquis de la recherche française sur les classes à plusieurs cours dont l'intérêt pédagogique pourrait être ainsi réévalué (par exemple, Leroy-Audoin et Mingat 1996). Il s'agira alors de penser véritablement les caractéristiques de ces classes subversives de la forme scolaire traditionnelle pour les envisager comme espaces potentiels d'invention d'une nouvelle forme scolaire.

#### Références bibliographiques :

- COUTURE C. *et al.* (2011), " Intervenir en classe multiâge : stratégies issues de la pratique d'enseignantes du primaire ", *Revue pour la recherche en éducation*, 1, p. 50-69.
- LEROY-AUDOIN C. et SUCHAUT B. (2007), " Les classes à plusieurs cours, principes de constitution, affectation des élèves et effets pédagogiques ", *Cahiers de l'IREDU*, n°69, mai 2007.
- LEROY-AUDOUIN C. et MINGAT A. (1996), " Les groupements d'élèves dans l'école primaire rurale en France : efficacité pédagogique et intégration des élèves au collège ", *Les Notes de l'Irédud*, 1996, n° 1
- VEYRUNES P. (2017), *La classe : hier, aujourd'hui et demain ?* Toulouse : Presses Universitaires du Midi.
- VINCENT G. (1980) *L'école primaire française – Étude sociologique*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

#### Publications du Ministère de l'éducation nationale (par ordre chronologique) :

- M. J. E. N. R. (2003), *L'évolution du réseau des écoles primaires*, M. Duhamel *et al.*
- M. E. N. E. S. R (2015), *Note d'information*, DEPP, n°44, nov 2015
- M. E. N.- M. E. S. R. I (2017, 2018, 2019), *Repères et références statistiques*, DEPP.

**Mots-Clés:** classe à plusieurs cours/classe multiniveaux – classe homogène – forme scolaire

# Premiers pas dans l'univers scolaire : familles et école maternelle

Anne-Gaëlle Picart <sup>\*†</sup> <sup>1</sup>, Geneviève Bergonnier-Dupuy <sup>\* ‡</sup> <sup>2</sup>, Xavier Conus <sup>\*</sup>

<sup>3</sup>, Aude Thomas <sup>\*</sup>

<sup>4</sup>, Youssef Tazouti <sup>\*</sup>

<sup>5</sup>, Annette Jarlégan <sup>\*</sup>

6

<sup>1</sup> Centre de recherches éducation et formation – Université Paris Nanterre : EA1589 – Université Paris Nanterre CREFBâtiment C, 2e étage 200, avenue de la République 92001 Nanterre Cedex, France

<sup>2</sup> Centre de Recherche Education et Formation (CREF EA 1589) – Université Paris Ouest Nanterre La Défense – 200 avenue de la République 92001 Nanterre Cedex, France

<sup>3</sup> Université de Fribourg – Suisse

<sup>4</sup> Laboratoire Lorrain de Psychologie et Neurosciences de la dynamique des comportements (2LPN) – Université de Lorraine – France

<sup>5</sup> Laboratoire Lorrain de Psychologie et Neurosciences de la dynamique des comportements (2LPN) – Université de Lorraine – 91 avenue de la libération, BP 32142, 54021 Nancy Cedex, France, France

<sup>6</sup> Université de Lorraine, LISEC EA 2310, – \* – France

## *Présentation du symposium :*

C'est dans le quatrième axe du colloque " L'école primaire au 21ème siècle " que s'inscrit notre proposition d'un symposium court intitulé " Premiers pas dans l'univers scolaire : familles et école maternelle " : il répond tout particulièrement à l'invitation d'évoquer, au travers d'" alternatives en (et) débats ", " les évolutions des rapports de l'école avec les autres acteurs de l'éducation (parents, collectivités locales, associations, institutions culturelles, etc.) " et " d'interroger la multiplicité des formes et des contextes d'apprentissages.

La plupart des travaux sur l'école primaire portent, en réalité, sur l'école élémentaire. L'école maternelle reste un temps de l'enfance peu étudié, malgré les enjeux importants de ces premières années dans l'univers scolaire, pour les enfants et leur famille. Ce symposium d'1h30 sera l'occasion de présenter des travaux investiguant 1) " les années d'école maternelle du point de vue des parents d'élèves : enquête chez des " intellectuelles " en Réseau d'éducation prioritaire (REP) ", 2) " la difficile naissance d'une collaboration entre l'école et les familles les plus éloignées de l'univers scolaire " et 3) les " relations entre les pratiques parentales de littératie

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: annegaellepicart@hotmail.com

‡Auteur correspondant: gbd@u-parisnanterre.fr

formelle et informelle et les compétences des enfants en littératie émergente " .

La famille, dont l'influence sur le développement de l'enfant en fait un partenaire incontournable pour les acteurs de l'école, sera ainsi au cœur de ce symposium et les trois communications permettront de l'envisager dans sa pluralité. En témoigne la diversité des populations étudiées : des " intellectuelles " françaises qui ont fait le choix, pour leurs jeunes enfants, de l'école maternelle publique de secteur (de la petite à la grande section) dans un quartier classé " REP ", des parents suisses issus de la migration et/ou aux revenus modestes qui ont, pour la première fois, un enfant ayant fait son entrée à l'école maternelle (petite section) cette année, et enfin, des mères, des pères et leurs enfants, élèves en moyenne section de maternelle. Les objets de recherche diffèrent également puisqu'une équipe s'intéresse au point de vue de mères et de pères sur leur vécu de parent d'élève, une autre à la relation entre les parents et les acteurs au sein de l'école de leur enfant et la dernière à l'influence de l'éducation au sein de la famille sur les apprentissages scolaires de l'enfant. Enfin, chacune de ces recherches se distingue des deux autres par les choix méthodologiques effectués, qu'ils allient le quantitatif et le qualitatif tant dans le recueil de données que dans l'analyse des résultats, pour la première communication, ou qu'ils renvoient, pour la deuxième, à une approche ethnologique reposant sur des observations, des entretiens et des analyses de documents, ou encore, pour la troisième intervention, qu'ils soient de type résolument quantitatif, avec des évaluations individuelles de leurs compétences en littératie pour les enfants et un questionnaire sur leurs pratiques éducatives pour leurs parents.

Ces trois communications apporteront ainsi des éléments complémentaires permettant de mieux comprendre les processus en jeu à différents niveaux de la vie des familles, au moment de l'entrée de l'enfant dans l'univers scolaire. Ce symposium pourrait aussi amener à dégager des pistes de travail pour améliorer l'expérience des jeunes enfants, dont le quotidien se partage désormais - depuis peu mais pour de nombreuses années à venir -, en grande partie, entre famille et école.

## **Communication n°1**

*Titre* : Les années d'école maternelle du point de vue des parents d'élèves : enquête chez des " intellectuel.le.s " en " REP".

Anne-Gaëlle Picart et Geneviève Bergonnier-Dupuy

*Résumé* :

La plupart des parents accordent aux premiers pas de l'enfant à l'école un fort pouvoir d'influence sur le reste de son parcours scolaire (Crépin, 2011). Par ailleurs, " l'injonction contemporaine " à " être un bon parent " (Martin, 2014) se traduit dans le quotidien des familles par une tendance globale à l'hyper-mobilisation parentale, portant sur tous les niveaux du développement de l'enfant (cognitif, psychomoteur, émotionnel ou social), particulièrement pendant ses premières années de vie, considérées comme cruciales (Craig, Powell et Smyth, 2014). En effet, les parents se doivent de respecter l'enfant en tant que sujet à part entière tout en maximisant ses chances de devenir un adulte " autonome " et " épanoui ", ce qui implique aujourd'hui nécessairement sa réussite scolaire (Youf, 2002). Ainsi, l'entrée dans l'univers scolaire représente un moment clé pour les parents ; c'est aussi un moment où la diversité des actrices de socialisation augmente et leur niveau d'influence sur l'enfant s'intensifie, complexifiant encore leur tâche.

L'objectif de cette communication est d'interroger le point de vue des parents sur les années d'école maternelle, sur ce qu'ils pensent, ce qu'ils ressentent et ce qu'ils font. Seront ainsi ex-

plorées et mises en lien diverses dimensions du vécu parental, dont les attentes vis-à-vis de l'enfant et de l'école, les pratiques éducatives, le sentiment de compétence parentale ainsi que les avis de ces parents sur l'école en général et sur l'environnement scolaire de leur enfant en particulier.

Cette communication s'appuiera sur une recherche empirique menée auprès de mères et de pères vivant dans un quartier du Nord de Paris, situé en Réseau d'éducation prioritaire, dont au moins un enfant, fille ou garçon, fréquente l'école maternelle publique de secteur, en petite, moyenne ou grande section. Ces parents correspondent aux critères selon lesquels Van Zanten (2011) définit les " intellectuels " : ils se distinguent de la population d'origine de ce quartier en voie de gentrification par leur fort capital culturel et partagent des valeurs qui se traduisent notamment par " *un idéal de brassage social et culturel* " (van Zanten, 2011, p. 709) et un attachement à l'école publique.

Le recueil de données s'est effectué au moyen d'un questionnaire (n=173) et d'entretiens semi-directifs (n=34) ; le traitement et l'analyse des données ont été réalisés à l'aide des logiciels SPSS pour le questionnaire et IRaMuTeQ pour les entretiens, ces derniers ayant aussi fait l'objet d'une analyse thématique.

Les résultats montrent que, globalement, les parents s'efforcent de contrôler tout ce qui pourrait influencer sur le développement de leur enfant, de près ou de loin, dans tous les domaines : en appliquant une forte réflexivité à leurs propres pratiques éducatives mais aussi en surveillant étroitement l'environnement de l'enfant, avec une attention particulière portée aux nouveaux acteurs d'influence que sont les professionnelles et les pairs de l'enfant, à l'école. Des différences sont aussi pointées selon la section de maternelle, le sexe de l'enfant et le sexe du parent.

#### *Références bibliographiques :*

Craig, L., Powell, A. et Smyth, C. (2014). Towards intensive parenting? Changes in the composition and determinants of mothers' and fathers' time with children, 1992–2006. *The British Journal of Sociology*, 65(3), 555-579.

Crépin, C. (2011). *Le rôle de parent : Attentes et besoins des familles*. Dossier d'études de la CNAF, (144).

Martin, C. (dir.). (2014). " *Etre un bon parent* " : *une injonction contemporaine*. Rennes, France : Presses de l'EHESP. <https://doi.org/10.3917/ehesp.mart.2014.01>

Van Zanten, A. (2011). Individualisme et solidarité dans les choix éducatifs des familles. Dans Serge Paugam, *Repenser la solidarité* (p. 705-720). Paris, France : Presses Universitaires de France.

Youf, D. (2002). *Penser les droits de l'enfant*. Paris, France : Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.youf.2002.01>

*Mots-clés* : école maternelle ; parent d'élève ; éducation familiale ; éducation prioritaire

## **Communication n°2**

*Titre* : La difficile naissance d'une collaboration entre l'école et les familles éloignées de l'univers scolaire

*Résumé :*

Que l'on parle de l'entrée à l'école maternelle en France, ou à ce que l'on appelle encore souvent l'école enfantine en Suisse, l'entrée à l'école constitue une transition importante non seulement pour l'enfant, mais également pour ses parents, plus encore lorsqu'il s'agit de l'enfant aîné de la famille (Garnier, 2010). Ces derniers ont à s'approprier un rôle nouveau de parents d'élève, à trouver leur place dans un environnement scolaire qui leur est plus ou moins familier, et surtout à construire avec l'enseignante une relation nouvelle. Que l'on parle de collaboration, de partenariat, ou, de plus en plus, de coéducation, cette relation est appelée à s'inscrire aujourd'hui dans le registre d'une proximité devenue partie intégrante des discours sur la réussite scolaire (Duval et al., 2014). Dans les faits, cette relation demeure pourtant régulièrement marquée par la méfiance, voire la défiance, notamment entre l'école et les familles de milieux dits populaires, pour lesquelles l'appropriation du rôle de parent d'élève d'une manière qui à la fois corresponde aux attentes de l'école et dans laquelle ils se sentent à l'aise n'est souvent pas chose aisée (Périer, 2019).

En explorant la construction de la relation école-familles au moment de l'entrée à l'école de l'enfant, cette communication aura pour ambition d'identifier certains obstacles potentiels à la construction d'une relation de collaboration positive entre l'école et la diversité des familles. Pour ce faire, elle recourra principalement aux résultats d'une recherche de type ethnographique menée dans un établissement scolaire du canton de Fribourg en Suisse, qui accueille majoritairement des enfants de familles issues de la migration et/ou aux revenus modestes. Nous y avons étudié le processus de construction de la relation entre les enseignantes de première année et les parents dont l'enfant aîné débutait sa scolarité, en croisant comme outils de collecte la conduite d'entretiens semi-dirigés avec les acteurs, l'observation de leurs interactions et la collecte de documents. Nous éclairerons les constats relevés par des apports issus d'une autre recherche en cours dans laquelle nous cherchons, toujours avec une perspective d'ethnographie critique, à comprendre comment la relation école-familles se joue non plus directement sur le terrain entre enseignantes et parents, mais au sein de l'administration scolaire concernée.

Nos résultats souligneront comment les enseignantes du terrain nous ont paru aborder leur relation avec leurs nouveaux élèves, mais au-delà avec leurs parents, sous l'angle de modèles attendus étroitement définis, fondés sur une perspective normative de la transition de l'entrée à l'école (un enfant entrant à l'école doit avoir telles capacités) et du rôle parental (le parent doit s'assurer que l'enfant ait acquis ces capacités). L'étroitesse de la norme attendue s'est avérée créatrice de déviance, instiguant les parents qui en étaient peu familiers comme des parents dont il s'agissait de corriger les pratiques, dans une dynamique relationnelle peu propice à l'instauration d'une logique de collaboration, et plus encore de partenariat, réelle. Nous montrerons comment la confiance entre enseignantes et parents s'avérait, dans ces conditions, largement déséquilibrée, dépendante de la tentative des seconds d'aligner leurs pratiques dans le sens attendu par les premiers, et au final extrêmement fragile. À partir de ces constats, nous discuterons des conditions d'émergence d'une collaboration et d'une confiance à la fois réciproques et réelles entre l'école et la diversité des familles.

*Références bibliographiques :*

Garnier, P. (2010). Deux ans après. L'école maternelle, les parents, les savoirs. Dans G. Brougère (dir.), *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire* (p. 73–92). Bruxelles : Peter Lang.

Giuliani, F. et Payet, J.-P. (2014). Les logiques scolaires de la proximité aux familles. In-

roduction. *Education et sociétés*, 34(2), 5-21.

Périer, P. (2019). *Des parents invisibles. L'école face à la précarité familiale*. Paris : Presses Universitaires de France.

*Mots-clés* : relation école-familles ; collaboration ; confiance ; entrée à l'école ; parent d'élève

### **Communication n°3**

*Titre* : Relations entre les pratiques parentales de littératie formelle et informelle et les compétences des enfants en littératie émergente

Aude Thomas, Youssef Tazouti et Annette Jarlégan

*Résumé* :

#### **Introduction**

De nombreuses études longitudinales ont montré que les compétences en littératie émergente des enfants sont prédictives de leurs performances scolaires ultérieures (*e.g.* Duncan et al., 2007). Même si les compétences en littératie émergente s'acquièrent essentiellement à l'école, les pratiques éducatives parentales jouent un rôle non négligeable dans ces apprentissages (*e.g.* Puranik et al. 2018).

Dans le modèle de littératie à domicile proposé par Sénéchal et LeFevre (2002), deux groupes de pratiques familiales ont été identifiés comme étant susceptibles d'être associés aux acquisitions des enfants en littératie émergente. Tout d'abord, les pratiques de littératie formelle se réfèrent aux activités où le parent enseigne explicitement à l'enfant des lettres de l'alphabet ou des mots. Ensuite, les pratiques de littératie informelle exposent quant à elles l'enfant indirectement à l'écrit à travers la lecture partagée ou la pratique de jeux éducatifs.

Cette recherche se fixe comme objectif principal de tester l'hypothèse générale selon laquelle les pratiques parentales de littératie formelle et informelle jouent un rôle médiateur entre les caractéristiques sociodémographiques de l'enfant et ses apprentissages en littératie émergentes. Ce travail présente deux originalités. La première consiste à tester l'hypothèse générale auprès des mères et auprès des pères. La seconde consiste à tester différents modèles en pistes où les variables dépendantes sont les scores aux différentes sous-dimensions de la littératie émergente. Cet aspect a été peu étudié dans la littérature.

#### **Méthode**

L'étude a porté sur 346 couples ayant un enfant scolarisé en moyenne section de l'école maternelle. L'échantillon est constitué de 181 filles et de 165 garçons. Les âges des enfants varient entre 3.92 et 5.28 années (moyenne = 4.43 ans et écart-type = 0.29). Tous les élèves ont été évalués individuellement dans quatre domaines de la littératie émergente : 1° la connaissance des lettres, 2° le vocabulaire, 3° la conscience phonologique et 4° la compréhension orale (Thomas et al. 2021). Les parents ont répondu à un questionnaire sur les pratiques parentales en littératie formelle et informelle que nous avons adapté à partir du travail de Skwarchuk, Sowinski et LeFevre (2014).

## Résultats

Les modèles que nous avons testés fournissent des indices d'adéquation satisfaisants et permettent d'expliquer une part importante des scores des enfants aux différentes sous-dimensions de la littéraire émergente. Toutefois, notre hypothèse générale se trouve confirmée uniquement pour quelques sous-dimensions. Par ailleurs, les analyses multi-groupes ont montré que le réseau des liens entre les variables des modèles ne différait pas significativement entre les mères et les pères.

### *Références bibliographiques :*

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H. Duckworth, K. et Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, *43*, 1428-1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>

Puranik, C. S., Phillips, B.M. Lonigan, C.J. et Gibson, E (2018). Home literacy practices and preschool children's emergent writing skills: An initial investigation. *Early Childhood Research Quarterly*, *42*, 228-238. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.004>

Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, *73*, 445-460. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00417>

Thomas, A., Tazouti, Y., Hoareau, L., Luxembourger, C., Hubert, B., Fischer, J.P. et Jarlégan, A. (2021). Development of a French-language early literacy scale: Structural analysis and links between the dimensions of early literacy. *Journal of Research in Reading*. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12344>

*Mots-clés* : littératie émergente, pratiques formelles, pratiques informelles, école maternelle

**Mots-Clés:** école maternelle, éducation, parent d'élève, coéducation, élève

# Évaluer les écrits scolaires... quid de la position énonciative et de la construction de l'objet ?

Martine Jaubert \* <sup>1</sup>, Maryse Rebiere \* <sup>†</sup>

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

L'avancée relativement récente des travaux sur la spécificité des usages du langage dans les différentes disciplines conduit à repenser les outils et pratiques d'évaluation des productions écrites des élèves à l'école primaire. Dans cette perspective, il semble nécessaire de porter un regard différent sur les écrits des élèves au regard de leur ancrage disciplinaire et de l'objet de savoir visé. Ces écrits de plus en plus sollicités par les enseignants interrogent doublement les pratiques d'évaluation : d'une part celle des seules compétences linguistiques et communicationnelles et d'autre part celle des seules connaissances. En effet, la maîtrise de la langue comme l'énoncé d'éléments de savoir ne suffisent pas à assurer la pertinence d'un texte. La qualité linguistique d'un texte ne garantit pas sa validité. Celle-ci repose sur l'adaptation du texte au lectorat auquel il s'adresse, de l'objet de discours et du point de vue adopté. Inversement, le placage d'éléments de savoir stabilisés disjoints, sans travail linguistique de mise en cohérence ne permet pas l'acceptabilité d'un texte. Ce constat nous amène à nous interroger sur les critères à mobiliser et sur leur éventuelle transversalité. Peut-on utiliser les mêmes catégories de critères quels que soient les objets en jeu et leur ancrage disciplinaire? Ces catégories permettent-elles de rendre compte d'évolutions tant langagières que cognitives ?

En croisant les apports de la perspective historique et culturelle développée par Vygotski (1934/1985) avec les approches pragmatique, énonciative et interactionniste du langage (Bronckart, 1997), nous faisons l'hypothèse que la construction langagière de l'objet du texte et son ancrage disciplinaire (Grize, 1990) supposent un positionnement énonciatif spécifique rarement pris en compte dans l'évaluation des compétences rédactionnelles et qui invite à repenser la notion de compétence communicationnelle.

En vue d'élaborer des critères d'évaluation jusque là demeurés points aveugles nous semblait-il, nous nous proposons d'identifier des marques linguistiques et discursives qui témoignent, selon notre cadre théorique, du travail de construction de l'objet et du positionnement énonciatif afférent. À partir d'un corpus de textes qui ont nourri des recherches antérieures dans trois disciplines (français, histoire et sciences de la vie et de la terre) nous nous demanderons quels objets, quelles pratiques, quelles valeurs, quelles positions énonciatives spécifiques à chacune doit-on et peut-on prendre en compte ? Peut-on identifier des points communs et postuler la généralité de certaines catégories ?

BRISSAUD, C., DREYFUS, M. & KERVYN, B. (2018). *Repenser l'écriture et son évaluation au primaire et au secondaire*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

---

\*Intervenant

<sup>†</sup>Auteur correspondant: maryse.rebiere@gmail.com

BRONCKART, J.-P. (1997). *Activités langagières, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne-Paris, Delachaux-Niestlé.

GRIZE, J.-B. (1990). *Logique et langage*. Paris : Ophrys.

VYGOTSKI, L. S. (1934/ 1985-1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.

*Repères* 31, 2005, L'évaluation en didactique du français : résurgence d'une problématique.

**Mots-Clés:** évaluation, position énonciative, construction d'objet, écrit

# Vers une école pleinement inclusive au 21ème siècle : Quelles perceptions ont les enseignants de ce concept et des motivations liées à sa mise en place ?

Anne-Laure Perrin \* <sup>1</sup>, Mickaël Jury <sup>2</sup>, Caroline Desombre <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Psychologie : Interactions, Temps, Emotions, Cognition (PSITEC) - EA 4072 – Université de Lille : EA4072 – Université de Lille 3 Domaine universitaire du "Pont de Bois" rue du Barreau - BP 60149 59653 Villeneuve d'Ascq Cedex, France

<sup>2</sup> Université Clermont Auvergne - Laboratoire ACTé – UCA (Université Clermont Auvergne) et CNRS – France

<sup>3</sup> Psychologie : Interactions, Temps, Emotions, Cognition (PSITEC) - EA 4072 – Université de Lille, Sciences Humaines et Sociales – France

Initiée internationalement par la déclaration de Salamanque (1994), l'école inclusive est un enjeu important pour notre système éducatif. Cependant, malgré l'évolution des mesures législatives et des moyens alloués, de nombreux obstacles à sa mise en place subsistent (pour une revue voir deBoer, Pijl & Minnaert, 2011), et le changement de paradigme vers une école pleinement inclusive est encore inabouti et vacillant (Plaisance, 2010). Dans ses principes fondateurs, l'école inclusive vise à assurer à tous les élèves – quels qu'ils soient - un enseignement de qualité (UNESCO, 2016). Cet objectif univoque n'est pourtant pas exempt d'interprétations variées que peuvent en faire les acteurs et actrices de l'éducation. Ainsi, différentes conceptualisations de l'objet " école inclusive " assez distantes les unes des autres co-existent (Göransson & Nilholm, 2014).

Arguant que ces interprétations de l'objet " école inclusive ne sont pas neutres en termes de sens dans le développement d'une école véritablement inclusive, l'objectif de cette étude était de recueillir les perceptions des enseignants au sujet de l'école inclusive et des motivations liées à sa mise en place dans le contexte français. Deux axes ont donc été étudiés: d'une part la caractérisation du concept " école inclusive ", par le choix d'une définition et son libre complément, et d'autre part, la caractérisation des motivations sous-tendant sa mise en place et perçues comme étant poursuivies par le système. Le recueil de données a pris la forme d'un questionnaire diffusé en ligne à destination de la population enseignante. Après 3 semaines de collecte au mois de janvier 2021, 276 enseignants (245 femmes, 28 hommes et 3 participants non-binaires) majoritairement du premier degré (54%) avaient complété le questionnaire. L'âge moyen de l'échantillon est de 41.2 ans (ET = 10.6).

Concernant la définition de l'école inclusive, l'analyse des données fait émerger qu'une part de la population de notre étude (n=74) considère que l'école inclusive est d'abord le lieu d'un accueil simple des élèves à besoins éducatifs particuliers avant d'être le lieu de leur instruction, tandis

---

\*Intervenant

qu'une part plus importante (n=118) opte pour une définition plus inclusive en la caractérisant plutôt comme le lieu de l'instruction de tous, sans référence à un quelconque besoin éducatif particulier. Si quelques nuances sont sensibles selon que les enseignants soient spécialisés ou non, homme ou femme, la tendance générale reste stable. Touchant les motivations sous-jacentes à son implémentation - recueillies par une question ouverte - la méthode d'analyse des données textuelles mobilisée a été transversale et thématique dans un processus itératif et circulaire (Bardin, 2007) et a permis de dégager des unités de sens qualifiées puis quantifiées. Notre codage fait alors émerger diverses catégories de motivations perçues. Ainsi, si de nombreuses occurrences ont trait aux missions fondamentales de l'école inclusive, telles que : le respect des droits des élèves, l'universalisme de l'enseignement, l'égalité des chances, ou encore le fait de faire société ; une part non négligeable du matériau récolté traite d'aspects plus singuliers, renvoyant à des considérations purement structurelles et matérialistes telles que : les économies engendrées par la centralisation de l'enseignement, la limitation des dispositifs et établissements spécialisés... Nombreuses sont également les occurrences relatives à des aspects communicationnels allant de l'entretien de l'image politique ou de la bonne conscience des décideurs jusqu'à l'esbroufe des annonces.

Ces résultats et leurs perspectives seront discutés à la lumière des obstacles déjà identifiés et encore nombreux sur le chemin vers cette école du 21ème siècle qui sera nécessairement et pleinement inclusive.

de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>

Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>

Plaisance, E. (2010). L'éducation inclusive, genèse et expansion d'une orientation éducative. Le cas Français. *Actes du congrès de l'Université de Genève, septembre 2010*. Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève.

**Mots-Clés:** école inclusive, enseignants, perceptions, obstacles

# L'implication de l'OCCE dans des travaux avec des chercheurs

Bruno Robbes \*<sup>1</sup>, Armelle Thivet \*

<sup>2</sup>, Sylvain Connac \*

<sup>3</sup>, Sébastien Pesce \*

<sup>4</sup>, Catherine Hueber \*

, Laurent Lanneau \*

<sup>1</sup> Laboratoire EMA - ÉA 4507 (EMA (École, mutations, apprentissages)) – Université de Cergy Pontoise : EA4507 – Université de Cergy-Pontoise - Site de Gennevilliers ZAC des Barbanniers Avenue Marcel Paul 92230 Gennevilliers, France

<sup>2</sup> Laboratoire EMA - ÉA 4507 – Université de Cergy Pontoise : EA4507 – Université de Cergy-Pontoise - Site de Gennevilliers ZAC des Barbanniers Avenue Marcel Paul 92230 Gennevilliers, France

<sup>3</sup> Université Paul Valéry de Montpellier (UPVM) – Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique – Route de Mende - 34000 MONTPELLIER, France

<sup>4</sup> Équipe de Recherche Contextes et Acteurs de l'éducation – Université d'Orléans : EA7493 – 72, rue du Faubourg de Bourgogne - 45000 Orléans, France

## **Symposium court (4 communications)**

Responsable: Armelle Thivet

## ARGUMENTAIRE DE PRÉSENTATION

### **TITRE : L'implication de l'OCCE dans des travaux avec des chercheurs**

**Mots-clés :** coopération scolaire – pratiques coopératives – collaboration praticiens-chercheurs – formation des enseignants

Le projet scientifique du colloque a pour ambition de rendre compte de la richesse des travaux actuels de recherche concernant l'école primaire dans toutes ses dimensions. L'Office Central de

---

\*Intervenant

la Coopération à l'École est une référence en termes de coopération scolaire en France. Si ses fondements sont d'ordre économique, il promeut et met aussi en œuvre les valeurs éducatives de la coopération grâce à ses animateurs pédagogiques départementaux, ses militants, ses nombreuses ressources et actions à destination des enseignants. Par le nombre de ses adhérents, il est la première coopérative de France.

Alors que **la recherche internationale en Sciences de l'éducation s'intéresse aux pratiques coopératives à l'école** (Hugon, 2003 ; Baudrit, 2005 ; Howden et Rouiller, 2010 ; Buchs *et al.*, 2016), **comment l'OCCE s'implique-t-il dans ces recherches ? Quel type de collaboration avec des chercheurs met-il en œuvre ? Sur quels types de dispositifs s'engage-t-il ?**

Ces dernières années, des projets ont été menés et d'autres sont en cours, impliquant chercheurs, praticiens de la coopération scolaire et enseignants. Ce symposium se propose de donner un aperçu de l'implication de l'OCCE dans des travaux avec des chercheurs, concernant différents projets. **Une première communication présente l'histoire de l'OCCE adossée à l'histoire de la coopération scolaire.** À travers l'évolution de sa politique, nous comprendrons pourquoi et comment ce mouvement pédagogique s'implique aujourd'hui dans le domaine scientifique. **La deuxième communication s'intéresse aux liens entre coopération entre élèves et aménagement flexible de la classe.** Elle témoigne d'une recherche menée avec l'OCCE d'Alsace dans le cadre de l'observatoire des pratiques coopératives, au sein d'une classe de CE2/CM1. Dans une logique phénoménologique, elle a permis de collecter l'avis des élèves vivant au quotidien cet assemblage pédagogique, notamment pour discerner les conditions qui favoriseraient des libertés de déplacements et d'assises sans parasiter l'espace d'attention cognitive des élèves. **La troisième communication rend compte des principaux résultats obtenus à l'issue d'une recherche en collaboration financée par l'OCCE à l'école élémentaire de la rue d'Oran à Paris (2014-2019).** Différents domaines sont concernés : la démarche de recherche elle-même, les effets de l'accompagnement d'un processus de didactisation de la coopération, l'étude pédagogique et didactique de séances d'enseignement/apprentissage en français au CP-CE1 et la confrontation de ces deux approches disciplinaires, la question des conflits enseignant-élève(s) et entre élèves. Enfin, **la quatrième communication, issue également de la recherche menée à l'école de la rue d'Oran, s'intéresse aux modalités de coopération au sein de l'équipe pédagogique, et plus particulièrement à un dispositif associant co-intervention et activité réflexive dans le cadre de conseils des maîtres.**

Le symposium se donne pour objectif de mettre en évidence ce que ces collaborations avec des chercheurs apportent à l'OCCE : observation, questionnement, formalisation, conservation et évolution des pratiques coopératives, dans une perspective de transmission à venir par des actions de formation destinés aux enseignants d'écoles primaires.

Pour ces raisons, il s'inscrit dans l'axe " Alternatives en (et) débats " du colloque, les pratiques coopératives questionnant la forme scolaire et visant l'excellence sans élitisme (Connac, 2017). En outre et comme nous l'avons évoqué, les communications présentées ont des incidences sur la formation des enseignants. À ce titre, ce symposium s'articule à des présentations d'expérimentations pédagogiques et de scénarios de formation menées par des équipes régionales, qui seront présentées ailleurs dans ce colloque. Elles illustrent l'implication de l'OCCE dans la transformation de l'école primaire contemporaine.

## Références bibliographiques

Baudrit, A. (2005). *L'apprentissage coopératif : origine et évolution d'une méthode pédagogique.*

Bruxelles : De Boeck.

Buchs, C., Gilles, I., Antonietti, J.-P., Butera, F. (2016). Why students need to be prepared to cooperate : a cooperative nudge in statistics learning at university. *Educational Psychology*, 36(5), 956-974.

Connac, S. (2017). *Enseigner sans exclure. La pédagogie du colibri*. Paris : ESF.

Howden, J. et Rouiller, Y. (2010). *La pédagogie coopérative. Reflets de pratiques et approfondissements*. Montréal : Chenelière Éducation.

Hugon, M.-A. (2003). *Vers une approche coopérative des apprentissages à l'école, en formation et dans la recherche pédagogique*. Note de synthèse pour une HDR. Université Paris-Ouest Nanterre La Défense.

\*

## PREMIÈRE COMMUNICATION

**TITRE : La genèse de l'Observatoire / Conservatoire des pratiques coopératives dans l'histoire de l'OCCE**

**Armelle Thivet**

**Mots-clés :** coopérative scolaire – pédagogie – animateur – enseignant – formation – recherche

Depuis 1928, l'Office Central de la Coopération à l'École promeut la coopération comme valeur centrale de l'école. Il milite pour le développement démocratique de la vie associative au sein des établissements scolaires. Pour cela, il accompagne et forme les animateurs pédagogiques et les enseignants à la coopération et la mise en œuvre de pratiques pédagogiques coopératives. À travers le déploiement des coopératives scolaires et l'accompagnement de projets, enseignants et animateurs ont pour objectif d'apprendre aux élèves à coopérer et de les faire coopérer pour apprendre.

L'historien Olivier Chaïbi (2018) affirme que l'OCCE a joué un rôle primordial dans le développement de la coopération à l'école et qu'il peut être considéré aujourd'hui comme la première coopérative de France par le nombre de ses adhérents. Si ses fondements sont issus de l'économie sociale et solidaire, nous verrons que la pédagogie y a très vite pris sa place (Vincent, 2007). Nous présenterons les débuts de la coopération à l'école dans le contexte sociétal de l'époque et le rôle de l'OCCE. Puis, éclairé par une définition de la coopération scolaire, nous présenterons le paysage des pratiques coopératives. Qu'elles soient typiques du mouvement pédagogique ou nourries par d'autres courants, nous verrons comment elles mettent en œuvre les ambitions démocratiques et pédagogiques affichées.

Avec 5 millions d'enfants, adolescents et enseignants organisés en 45 000 coopératives, l'OCCE est un mouvement pédagogique d'importance. Cependant, la recherche en sciences humaines et sociales s'y est peu intéressée. Les travaux scientifiques produits à son sujet sont l'œuvre de militants ou d'acteurs du milieu coopératif. Mais ces dernières années, l'OCCE s'est rapproché des milieux de la recherche. Par le financement de certaines recherches et la mise en œuvre de projets avec des chercheurs (voir ci-dessous), l'office montre une évolution dans sa politique fédérale. Nous tenterons de comprendre quels sont les raisons et les enjeux, pour l'OCCE, d'initier cette démarche.

Ainsi, voulant restructurer son activité autour de la pédagogie et la conforter par un compagnonnage avec des chercheurs, l'Université d'Automne de l'OCCE d'octobre 2017 a posé la question de la didactisation de la coopération pour. Sur la France entière, dans des " chantiers " aux thématiques très diverses, des pratiques d'enseignants ont été observées, analysées et mises en perspective grâce aux échanges entre praticiens, formateurs et chercheurs. Le cadre de ce travail s'apparente à ce que Valérie Lussi Borer (2017) nomme " une enquête collaborative ". En cherchant à formaliser les pratiques coopératives actuelles, l'enjeu est d'accéder aux conditions d'une coopération effective. Dans cette continuité, l'objectif de formation à la pédagogie coopérative s'affiche désormais sur une plateforme dédiée.

Cet aspect formatif du dispositif mis en œuvre par l'OCCE, de par l'importance qu'il a pris ces dernières années, fait l'objet de la thèse que nous préparons. Mobilisant les concepts de développement professionnel (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006) et de " pouvoir d'agir " (Clot et Faïta, 2000), nous projetons d'analyser le dispositif d'Observatoire/Conservatoire afin de comprendre non seulement comment l'enseignant et l'animateur pédagogique progressent dans leurs pratiques, mais aussi comment les apports scientifiques et méthodologiques participent à leur formation.

### Références bibliographiques

Chaïbi, O. (2018). De la formation à la coopération aux pédagogies coopératives : le rôle de l'Office central de la coopération à l'école dans l'entre-deux-guerres. *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, 138, 81-98.

Clot Y. et Faïta D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 7, 7-42.

Muller, A. et Lussi Borer, V. (2017). Enquête inter-objective, environnement " augmenté " et développement professionnel. *Questions vives*, 27. (En ligne) <http://journals.openedition.org/questionsvives/20>

Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006, janvier-mars). La didactique professionnelle ", *Revue française de pédagogie*, 154. (En ligne) <http://journals.openedition.org/rfp/157>

Vincent, J.-F. (2007). *Qu'est-ce que l'OCCE ?* Paris : L'Archipel.

\*

## DEUXIÈME COMMUNICATION

### TITRE : Aménagements flexibles et coopération entre élèves

Sylvain Connac, Catherine Hueber, Laurent Lanneau

**Mots-clés :** aménagements flexibles – espace scolaire – coopération entre élèves – différenciation pédagogique – liberté – climat de classe

Les aménagements flexibles s'appuient sur un principe pédagogique centré sur l'élève et son confort dans la classe (Bluteau *et al.*, 2019). Ils transforment la géographie d'une classe en îlots dispersés et facilement déplaçables. Ces organisations sont principalement développées avec une

intention de différenciation pédagogique, pour ajuster l'enseignement en fonction des divers besoins et caractéristiques des élèves. Le principe est d'aider les élèves à les rendre autonomes et responsables de leurs apprentissages en les aidant à s'approprier leur environnement tel qu'ils le désirent.

Une organisation flexible de l'espace scolaire est aussi l'occasion de favoriser les interactions et la coopération entre élèves (Schunk, 2015), des assises et des espaces se prêtant bien aux jumelages, au travail en petit groupe ou aux discussions collectives. Toutefois, en raison des libertés de déplacements permises par ce fonctionnement, il est à craindre une élévation du niveau sonore et une altération de la discipline en classe. Ces craintes ont été repérées par Leroux et al. (2021), les enseignants interrogés évoquant certains parents qui se demandent si la classe est aussi " sérieuse " et si les élèves n'apprennent pas moins.

En pédagogie, il y a coopération dans toutes les situations où les élèves travaillent, agissent ou apprennent à plusieurs. À certains moments, l'enseignant leur propose de coopérer (ce n'est pas obligé). En fonction de l'instant didactique choisi, ils peuvent travailler en groupe pour confronter leurs avis autour d'une situation-problème, travailler en équipe pour concevoir, faire vivre et mener à terme un projet qui les rassemble, s'aider, s'entraider ou faire appel à un camarade tuteur pour ne pas rester coincés face à un blocage devant une consigne. Ils peuvent aussi se réunir en conseil, pour penser et décider démocratiquement des conditions les meilleures pour travailler ensemble. Ou participer à jeux coopératifs pour fluidifier les relations, ou encore à des discussions démocratiques pour aborder en réunion une question scientifique, littéraire ou philosophique.

**La problématique que nous avons explorée met donc en tension d'un côté les libertés induites par les aménagements flexibles d'une classe, notamment à travers les situations coopératives qu'elles favorisent, et d'un autre le nécessaire climat de calme et de sérénité dans lequel les élèves ont besoin de se trouver pour se concentrer et apprendre. Un environnement flexible pourrait susciter davantage d'interactions positives, mais sont-elles toutes de bonne qualité ? Nous en avons extrait la question de recherche suivante : au sein d'une classe à fonctionnement flexible, qu'est-ce qui favorise et entrave les élèves pour apprendre ?**

L'étude sur laquelle nous pouvons nous appuyer a été réalisée au sein de la Forticl@sse de Neuf-Brisach (68). Ce projet est mis à disposition des 5 classes d'une école d'environ 100 élèves. La classe suivie accueille 27 élèves en CE2/CM1 et en ULIS. La recherche a débuté en décembre 2019 et s'est poursuivie en février 2020. Elle a consisté à faire vivre une méthodologie phénoménologique de collecte de données, pour recueillir l'avis des élèves vivant au quotidien ces aménagements pédagogiques. Cela s'est traduit par une double série d'entretiens : en décembre 2019 (n = 11) pour comprendre ce que les enfants disaient de ce fonctionnement et en février 2020 (n = 13) pour les faire réagir sur des images vidéos le montrant en activité (par l'intermédiaire d'entretiens d'autoconfrontation simple) et pour les interroger sur l'évolution du dispositif faite suite aux analyses des entretiens de décembre.

## Références bibliographiques

Bluteau, J., Aubenas, S., Dufour, F. et Carrier, L. (2019). La classe flexible est-elle un passage de mode ? *La Foucade*, 20(1), 19-20.

Leroux, M., Bergeron, L., Turcotte, S., Deschênes, G., Smith, J., Malboeuf-Hurtubise, C., Riel, J., Bergeron, J. et Berrigan, F. (2021). L'aménagement flexible de la classe : le point de vue d'enseignantes du primaire au Québec. *Éducation et socialisation*, 59. (En ligne)

Maulini, O. et Capitanescu Benetti, A. (2019). *Que penser... de la classe flexible ?* Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Schunk, D. H. (2015). *Learning Theories: An Educational Perspective*. Pearson.

\*

## TROISIÈME COMMUNICATION

### TITRE : Une recherche en collaboration financée par l'OCCE à l'école élémentaire de la rue d'Oran à Paris : présentation des principaux résultats

Bruno Robbes

**Mots-clés** : recherche collaborative – école élémentaire – pédagogie " différente " –didactique du français – coopération – travail en équipe

La recherche en collaboration (2014-2019) à l'école élémentaire de la rue d'Oran à Paris, financée par l'OCCE national, est née de la demande conjointe d'une équipe enseignante pratiquant une pédagogie " différente " (Bavière, 2015) de travailler avec des chercheurs, et d'une équipe de chercheurs d'étudier les pratiques d'écoles " différentes ". Cette recherche avait une visée commune aux enseignants et aux chercheurs : **co-produire des connaissances à partir des pratiques de l'école de la rue d'Oran**, en étudiant ces pratiques. La visée de recherche primait donc sur les intentions de formation et de transformation des pratiques, bien que ces dernières puissent être des conséquences du processus de recherche (notamment de l'association des enseignants au protocole engagé, de la présentation des résultats au cours des **restitutions**). Une caractéristique essentielle de notre démarche a tenu au fait qu'**enseignants et chercheurs se sont accordés sur le projet de recherche**, en s'interrogeant également sur les dimensions institutionnelles présentes dès cette phase de **contractualisation**.

Chercheurs et enseignants ont donc collaboré selon **une démarche de recherche " avec "** (Monceau, 2005), pour penser, construire, conduire et analyser la démarche globale de recherche. Alors que l'ingénierie de l'étude était de la responsabilité des chercheurs, celle de la conduite de classe appartenait aux enseignants. En outre, la détermination des objets de recherche, l'organisation matérielle du recueil de données, leur collecte effective ainsi que leur analyse correspondaient à des tâches partagées. Ce croisement des regards a permis d'enrichir la qualité et la vraisemblance des analyses. Par le truchement des méthodologies employées, les enseignants se sont aussi formés aux outils de la recherche, consolidant leurs compétences en matière de posture réflexive et d'auto-évaluation professionnelle.

Arrivés au terme de la recherche, cette communication portera **un regard rétrospectif sur la démarche de recherche en collaboration**, en commençant par interroger **le processus de contractualisation** : comment s'est-il mis en œuvre ? Quel en était l'enjeu ? Quelles en ont été les conditions favorables et les limites ? Qu'avons-nous appris de ce processus et qu'en retenons-nous, dans la perspective de recherches ultérieures ?

Nous nous pencherons ensuite sur **la dynamique** qui s'est enclenchée entre l'équipe des chercheurs et celle des enseignants grâce au processus mis en œuvre : comment la démarche, les objets ou le projet de recherche ont-ils évolué tout au long du déroulement de la recherche ?

Enfin, nous interrogerons **les écarts entre projet initial et projet réalisé**. Cet examen sera l'occasion de poser la problématique complexe de **l'évaluation des pédagogies**, et de revenir sur les intérêts et les limites de notre démarche.

### Références bibliographiques

Bavière, V. (2015). Des " petits savoirs " aux grandes idées : vers une école élémentaire apprenante. Dans M.-A. Hugon et B. Robbes (dir.). *Des innovations pédagogiques et éducatives en réponse à la crise à l'école* (pp. 67-91). Arras : Artois Presses Université.

Monceau, G. (2005). Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente (Transformer les pratiques pour les connaître : recherche-action et professionnalisation enseignante), *Revista Educação e Pesquisa*, 3(31), 467-482.

\*

## QUATRIÈME COMMUNICATION

**TITRE : Une démarche d'enquête associant co-intervention et " évaluation partagée des pratiques " à l'école de la rue d'Oran**

Sébastien Pesce

**Mots-clés :** travail en équipe – logique d'enquête – co-enseignement – activité réflexive

L'un des axes de la recherche collaborative menée entre 2014 et 2019 à l'école de la rue d'Oran concernait les modalités du travail en équipe. Cette communication présente une partie des résultats des travaux de cet axe. Elle porte plus précisément sur un dispositif conçu et expérimenté par l'équipe pédagogique, articulant co-intervention et " évaluation partagée des pratiques ".

La co-intervention est apparue à l'école de la rue d'Oran il y a près de dix ans, à la suite de premières expériences de " voyages pédagogiques ". Elle a peu à peu évolué, à mesure que l'équipe a décidé de formaliser ce qu'elle considérait d'abord comme une " expérimentation sauvage ", et d'instituer un ensemble de règles relevant de préoccupations à la fois éthiques et méthodologiques. C'est cette première dimension, celle de la construction sur le temps long, selon une démarche d'essai-erreur, d'un nouveau dispositif que propose d'analyser cette communication.

Un autre intérêt de cette démarche de co-intervention réside dans son articulation à la création d'une nouvelle institution, " l'évaluation partagée des pratiques " (EPP). Celle-ci consiste, pour l'équipe, à analyser sur la base d'un compte-rendu produit par les acteurs d'un projet de co-intervention, les effets des pratiques pédagogiques testées dans le cadre de ces co-enseignements. La visée initiale " d'évaluation " est peu à peu interrogée par l'équipe, qui est amenée à définir, à mesure que le dispositif est mis en œuvre, ce qui fait norme pour elle. C'est la manière dont des critères émergent, sont nommés, se fixent peu à peu, qu'interroge ensuite cette communication.

Un troisième aspect du dispositif que nous proposons de mettre en lumière concerne la démarche d'enquête dans laquelle s'engage le collectif d'enseignants lors des séances d'EPP : il s'agira de montrer comment se structure au fil du temps une méthode *ad hoc*, en relisant, à l'aune de la logique d'enquête théorisée par Dewey (1938), les stratégies mobilisées par l'équipe, en termes de narration, de description, d'émission d'hypothèses, et de remise en question de certains pré-

supposés. Cette analyse permet de mieux comprendre comment le collectif se " met en recherche " (Argyris & Schön, 1978 ; Gather Thurler, 2004).

Finalement, co-intervention et EPP ont été pendant un temps renforcées par la réforme " plus de maîtres que de classes ". Sur la base d'une expérience existante, l'équipe s'est saisie de cette réforme et des moyens qu'elle lui offrait pour systématiser sa démarche et la valoriser. C'est cette quatrième question, celle du rapport à la réforme, et dans une certaine mesure des conditions d'efficacité d'une telle réforme, qu'interrogera la communication.

C'est sur la base de ces quatre axes de questionnement que nous reviendrons sur une hypothèse formulée par l'équipe : celle-ci est-elle devenue, par le moyen de dispositifs comme ceux évoqués ici, une " équipe apprenante " ?

### Références bibliographiques

Argyris, C. & Schon, D. A. (1978). *Organizational learning. A theory of action perspective*. Reading (MA) : Addison-Wesley Longman Publishing.

Dewey, J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. New York : Henry Holt & Cie.

Gather Thurler, M. (2004). " Stratégies d'innovation et place des acteurs ", in J.-P. Bronckart et M. Gather Thurler (éds.), *Transformer l'école*. Bruxelles : de Boeck, pp. 99-125.

**Mots-Clés:** coopération scolaire, pratiques coopératives, collaboration praticiens, chercheurs, formation des enseignants

# Éthique et déontologie de l'enseignement au prisme de la formation initiale et continue des professeur.e.s des écoles. Dilemmes de l'individualisation et questions vives pour l'école primaire au XXIème siècle

Jean-François Goubet \*<sup>†</sup> <sup>1</sup>, Louise Ferté \*<sup>‡</sup> <sup>1</sup>, Nassim El Kabli \*<sup>§</sup> <sup>1</sup>, Camille Roelens \*<sup>¶</sup> <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Savoirs, Textes, Langage (STL) - UMR 8163 – Université de Lille, Centre National de la Recherche Scientifique : UMR8163 – Domaine Universitaire du Pont de Bois Batiment B4 rue du Barreau - BP 60149 59653 VILLENEUVE D'ASCQ CEDEX, France

<sup>2</sup> 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

Coordination : Camille Roelens

L'école primaire et les professeur.e.s des écoles qui y exercent se trouvent aujourd'hui confrontés de plein fouet aux dilemmes inhérents au défi paradoxal de l'*individualisation de masse* : *individualisation* car l'école affiche explicitement sa volonté d'être au plus près des besoins singuliers de chaque élève ; *de masse*, car l'enseignant doit généralement investir cette ambition proclamée tout en gérant un " groupe classe " en parallèle. Il en résulte à la fois une plus grande préoccupation à l'accueil dans l'école du sujet singulier et une moindre assurance quant à la manière dont l'institution scolaire pourra remplir son rôle social essentiel (Robert, 2015). Des interrogations en profondeur sur certains objectifs attribués par la société à son école peuvent naître. On peut s'interroger sur les conditions de possibilités d'articulation entre forme scolaire (Séguy, 2018) et inspirations éthiques et éducatives issues des expériences d'éducation familiale et/ou populaire des néo-enseignant.e.s d'aujourd'hui. L'importance récente de démarches de reprise à nouveaux frais des questions d'éthique et de déontologie enseignantes (Dupeyron et Miqueu, 2013 ; Prairat, 2013) peut sans doute être rapportée à une complexité accrue de la pratique enseignante aussi bien qu'à la quête de principes normatifs et pratiques pour s'y orienter. Comment permettre un processus de professionnalisation négociant au mieux ces obstacles ?

Cela semble constituer une question vive pour la formation des professeur.e.s des écoles aujourd'hui, que ce symposium se propose d'explorer en organisant des échanges entre quatre formateurs en INSPE : trois chercheur.e.s en philosophie – abordant chacun.e ce défi de l'individualisation de masse par le prisme d'un concept clé – et un chercheur en sciences de l'éducation et de la

---

\*Intervenant

<sup>†</sup> Auteur correspondant: jfgoubet@wanadoo.fr

<sup>‡</sup> Auteur correspondant: louise.ferte@gmail.com

<sup>§</sup> Auteur correspondant: nel.kabli@gmail.com

<sup>¶</sup> Auteur correspondant: roelens.camillejean@orange.fr

formation, ancien professeur des écoles. Le pari dont la démarche témoigne est que, pour penser l'école primaire au XXI<sup>ème</sup> siècle, une perspective et des habitudes de travail ancrées dans l'histoire de la discipline philosophique et une démarche intellectuelle plus endogène aux sciences de l'éducation et de la formation gagnent à s'articuler et à dialoguer de manière féconde, sur fond et de retour réflexif commun sur la pratique formative quotidienne.

Jean-François Goubet, spécialiste de philosophie allemande, s'emparera ainsi de la notion de tact pédagogique - du décisif moment herbartien à sa ressaisie contemporaine, notamment par Eirick Prairat - pour peser l'enjeu qu'il constitue pour les professeur.e.s des écoles d'aujourd'hui et de demain.

Nassim El Kabli, menant actuellement une recherche doctorale sur Rousseau, traitera pour sa part d'*exemplarité*, en montrant ce qu'elle comporte aujourd'hui à la fois de ressorts problématiques et de ressources réflexives pour penser la posture d'enseignant.e.

Louise Ferté, qui a notamment étudié l'histoire philosophique de la liberté de conscience et ses transferts avec la pensée éducative, proposera un éclairage sur ce qu'il peut advenir de la notion de valeur lorsqu'on lui adjoint institutionnellement le codicille " de la République ".

Camille Roelens, dont les recherches s'articulent autour de la notion d'individualisme démocratique, fera fond sur la multiréférentialité constitutive des sciences de l'éducation (Mialaret, 1976/2017) pour discuter ces trois présentations aux plans théoriques et pratiques.

#### Travaux cités

Dupeyron, J.-F., & Miqueu, C. (2013). *Éthique et déontologie dans l'Éducation nationale*. Paris: Armand Colin.

Mialaret, G. (1976/2017). *Les sciences de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.

Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. Paris : Presses Universitaires de France.

Robert, A. D. (2015). *L'école en France. De 1945 à nos jours*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Seguy, J.-Y. (2018). *Variations autour de la "forme scolaire". Mélanges offerts à André D. Robert*. Nancy : Presses Universitaires de Lorraine.

Cultiver le tact pédagogique des professeurs des écoles.

Un dilemme de l'individualisation de masse en formation initiale.

-

*Jean-François Goubet*

Je me propose de repartir d'une notion classique en pédagogie, celle de " tact pédagogique " avancée par Herbart au début du dix-neuvième siècle, pour voir si elle est encore opérationnelle dans le cadre actuel de la formation universitaire des enseignants, marquée par des contradictions importantes : volonté d'individualiser les parcours (" modules complémentaires " et " séminaires

d'initiation à la recherche " au choix, mise en avant d'un " portfolio " qui garde la trace des expériences personnelles et des interactions particulières avec collègues, professionnels de terrain et encadrants) et réalité d'un traitement indifférencié d'un nombre importants d'étudiants (corrections de centaines de copies anonymes, suivi d'une vingtaine, voire d'une trentaine d'étudiants en développement professionnel ou en recherche).

Herbart lui-même plaidait pour que les relations pédagogiques demeurent dans un cercle étroit. Voir les choses en grand, ce serait, en général, confondre la politique et la pédagogie, employer des mesures qui, certes, ont leur sens dans une vaste collectivité humaine mais n'en ont plus à l'échelle des relations personnalisées. Si on se trompait d'échelle en pédagogie (la *Pädagogik* étant le nom allemand de la " science de l'éducation " anglaise ou française), on risquait de faire dégénérer l'éducation morale en gestion de classe disciplinaire, et de transformer l'enseignement concret en application de recettes didactiques uniformes. Non seulement, on aurait manqué d'éduquer par l'instruction, de former le caractère, ce qui demeure la finalité ultime de la pédagogie, mais, en outre, on n'aurait pas instruit efficacement, en se privant de la confiance qu'il faut que certains élèves placent en leur maître pour accepter, dans les débuts de l'apprentissage, de se laisser corriger par lui. Pour le dire avec le vocabulaire du début du dix-huitième siècle :

" Associer tout bonnement l'éducateur à une masse de garçons, comme dans un institut, signifierait lui offrir une corporation à la place de l'individu, lui dérober les observations les plus fines, l'investissement le plus cordial ; de cette manière, les sentiments proprement pédagogiques ne se développeraient pas en lui, la culture morale passerait en gouvernement, l'éducation par l'instruction en simple enseignement " (*Entwurf zur Anlage eines pädagogischen Seminars (Projet d'instauration d'un séminaire pédagogique)*), PS III, p. 27).

En m'aidant des nombreux apports d'Eirick Prairat sur la question du tact pédagogique, j'aimerais voir si ce constat herbartien – dont l'expression doit bien sûr être modernisée - peut être reconduit ou non.

#### Bibliographie indicative

Herbart, J. F., *Pädagogische Schriften (Écrits pédagogiques)*, Leipzig, 1919.

Herbart, J. F., *Tact, autorité, expérience et sympathie en éducation*, Paris, 2007.

Prairat, E., *Éduquer avec tact*, Issy-les-Moulineaux, 2017.

Prairat, E., *Propos sur l'enseignement*, Paris, 2019.

Prairat, E., " 5. Le tact, un talent pédagogique ", revue Skhole.fr, 2021, XXXIII.

#### De l'exemplarité

*Nassim El Kabli*

Le devoir d'exemplarité des agents de l'État occupe aujourd'hui une place singulière dans le débat intellectuel comme le débat public. Ce devoir ou cette injonction concernent également l'École et les acteurs du système éducatif, à commencer par les enseignantes et les enseignants. En témoigne la loi " pour une école de la confiance ", promulguée le 28 juillet 2019, dite couramment " loi Blanquer ". Son article 1, qui consacre l'exemplarité des enseignants, a suscité de vives réactions dans le corps enseignant(1).

Derrière l'apparente évidence d'un tel devoir (comment pourrait-on envisager de ne pas satisfaire aux exigences déontologiques de son métier ?) se dissimule pourtant un problème, et même un triple problème. Ce triple problème est d'autant plus prégnant que le mot " devoir " n'est pas explicitement employé dans cet article L. 111-3-1, alors que l'idée de devoir constitue à l'évidence le contenu principal de ce nouvel article. Il faut préciser que cet article n'est pas la modification d'un article antérieur du Code de l'éducation, mais un ajout.

Premier problème : que faut-il précisément entendre par " exemplarité " ? Cette notion assez floue oscille entre deux pôles, un pôle négatif (s'abstenir de tout comportement illégal ou immoral) et un pôle positif (incarner une figure digne d'être imitée en tous points). Le mot " engagement ", conjoint dans l'article L. 111-3-1 au mot " exemplarité ", semble orienter la notion vers le pôle positif.

Deuxième problème : comment articuler le devoir d'exemplarité avec le principe, fondamental dans l'école républicaine, de la liberté pédagogique ?

Troisième problème : l'exigence d'exemplarité ne risque-t-elle pas d'imposer un ordre axiologique et normatif contraire à l'esprit de pluralisme et d'ouverture qui caractérise l'enseignement et les pratiques des enseignants ?

Enseigner, ce n'est pas seulement transmettre un contenu et un savoir, c'est, instituer un lien singulier, un lien " de confiance " en effet, avec la classe et avec les élèves. L'injonction à l'exemplarité pourrait contrarier la puissance d'inventivité propre à la singularité de chaque enseignant. N'existe-t-il pas alors, non pas une contradiction, mais une certaine tension, entre inventivité et exemplarité ?

Ma communication cherchera à éclairer la question de l'exemplarité requise des enseignants par l'analyse de la tension entre devoir d'exemplarité et exigence d'être soi. Être soi semble en effet bien être une condition pour pouvoir instituer *avec* les élèves un lien pédagogique qui soit source de libération et d'émancipation *pour* les élèves.

#### Bibliographie indicative :

J.-F. Dupeyron, " L'exemplarité des enseignants et des éducateurs ", *Le Télémaque*, vol.57, n°1, 2020, pp.75-91.

D. Jeffrey, " Profession enseignante : de la moralité exemplaire à l'éthique professionnelle ", *Formation & Profession*, n° 21 (3), 2013

D. Moreau, " L'éthique professionnelle des enseignants : une pratique de soi vers l'émancipation d'autrui ", *Revue des Hautes Écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, n° 20, 2015, p. 35 (p. 19-38).

E. Prairat, " La formation éthique des professeurs de la République ", *Skholè*, 2017

#### La formation des enseignant-e-s à l'enseignement des valeurs de la République

-

*Louise Ferté*

Depuis la création d'un système d'instruction publique au début du XIXe siècle, on ne cesse

de questionner les contenus et les modalités de l'enseignement moral par les enseignant.e.s.

Certes, la loi a tranché la question de la légitimité de l'école pour éduquer les élèves. Ainsi l'article L111-1 du *Code de l'éducation* exige de l'ensemble du personnel de l'éducation nationale de " faire partager ", " faire acquérir ", " favoriser " ou encore " mettre en œuvre " les valeurs de la République dans l'exercice de leurs fonctions, en leur laissant une liberté pour mener à bien cette mission.

Celle-ci semble repose sur au moins trois présupposés.

Le premier est que ces valeurs ne sont pas innées, qu'elles nécessitent un apprentissage, mimétique ou explicite, qui permettrait à l'élève de reconnaître le bien-fondé de ces valeurs. En effet, cette éducation morale laïque tire sa légitimité de son fondement universel depuis sa mise en place à la fin du XIXe siècle.

Le deuxième est que les enseignants-fonctionnaires adhèrent à ces valeurs de la République (c'est la moindre des exigences pour entrer dans le métier, comme l'atteste d'ailleurs le contenu des concours d'entrée dans le métier). Si cela semble aller de soi, dans le même temps, ces valeurs demeurent l'objet de conflits d'interprétation, qui mettent en cause l'idée que l'on pourrait déduire de leur universalité (qui remettrait en cause l'égalité ou la laïcité aujourd'hui ?) un consensus sur leur signification et leur application.

Troisièmement, le texte prescrit le respect à la lettre de ces valeurs par les enseignant.e.s dans leur pratique. Si on prend par exemple le refus de toutes les discriminations, figurant dans la liste des valeurs du référentiel de compétences, la difficulté repose alors non plus sur l'interprétation, qui porte peu à conflit, mais sur la très grande rigueur requise pour éliminer tous les comportements conscients et inconscients susceptibles de rompre la promesse de traitement égalitaire au sein de l'institution.

Cette communication s'intéresse à la manière dont la formation des enseignant.e.s peut répondre aux enjeux de cette mission éducative républicaine soulevés précédemment. Si cette formation ne peut prétendre éduquer ces adultes (Hannah Arendt nous met en garde contre pareille prétention, potentiellement totalitaire), elle doit offrir une perspective intellectuelle et déontologique pour les préparer à ce partage et cette mise en œuvre des valeurs de la République. Il semble que les sciences humaines et sociales se donnent au sein de celle-ci ce rôle d'accompagner les enseignant.e.s dans ce positionnement éthique, tout en déjouant l'écueil moraliste.

#### Bibliographie indicative

Arendt, H., " La crise de l'éducation ", in *La Crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1989 (1961).

Balibar, É., *Des Universels. Essais et conférences*, Paris, Éditions Galilée, 2016.

Moreau, D., " Pratiques éthiques et politique de soi dans l'éducation : l'éducation éthique comme remède à la " vie nue " ? L'exemple de la lutte contre le racisme à l'école ", *Le Télémaque*, 2020/1 (N° 57), p. 61-74.

Ogien, R., *La Guerre aux pauvres commence à l'école. Sur la morale laïque*, Paris, Le Livre de Poche, 2014.

Rancière, J., *Le maître ignorant*, Paris, 10 / 18, 2004.

(1) " Après l'article L. 111-3 du code de l'éducation, il est inséré un article L. 111-3-1 ainsi rédigé : "Art. L. 111-3-1. L'engagement et l'exemplarité des personnels de l'éducation nationale confortent leur autorité dans la classe et l'établissement et contribuent au lien de confiance qui doit unir les élèves et leur famille au service public de l'éducation. Ce lien implique le respect des élèves et de leur famille à l'égard des professeurs, de l'ensemble des personnels et de l'institution scolaire" " .

**Mots-Clés:** éthique, déontologie, individualisation, formation, professeur.e des écoles, tact, exemplarité, valeurs

# Le co-enseignement, une forme scolaire pour le 21e siècle ?

Marlène Martin \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Université de Caen – Université de Caen, laboratoire cirnef – France

Si, dans une perspective internationale (Friend & Cook, 2013), le co-enseignement, soit deux enseignants présents à temps complet ou partiel dans la classe, est surtout étudié en contexte d'inclusion scolaire (l'enseignant en charge de la classe étant assisté par un collègue qui accompagne particulièrement les élèves à besoins éducatifs particuliers), en France, dans le contexte de l'école primaire, le co-enseignement (Garnier, 2003) est mis en œuvre dans trois situations principales :

-l'intervention de maîtres E ou G du Rased au côté de l'enseignant de la classe (Lescouarch, 2007) ;

-la présence de " maîtres surnuméraires ", appelée à partir de 2012 expérimentation " Plus de maîtres que de classes " (Harent, 2018), diversement mise en place, impliquant de nouvelles modalités de travail (travail collaboratif, coopératif, " *team teaching* ", concertation) ;

-depuis 2017, le dispositif dit " CP à 12 " (dédoublage des classes de CP en Rep et Rep+), avec une variante où, pour des raisons liées au manque de locaux dans certaines écoles, deux enseignants étaient présents dans la même classe pour 24 élèves.

Plus récemment, on retrouve des propositions de co-enseignement en lien avec des projets d'enseignement bilingue simultané, essentiellement dans des établissements privés hors contrat.

Nous avons posé l'hypothèse que ce mode d'exercice professionnel était susceptible de remettre en question la forme scolaire classique (Vincent, 1994), notamment au regard des possibilités de :

- coconstruire des dispositifs pédagogiques, en développant les compétences collaboratives des co-enseignants ;

- renforcer la différenciation pédagogique, que ce soit pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, de plus en plus nombreux, ou simplement pour gérer l'hétérogénéité naturelle des classes ;

- porter un regard croisé sur les élèves, de la part de deux adultes, ce qui a des conséquences sur l'adaptation pédagogique et l'évaluation ;

- créer, du point de vue des élèves, des liens avec plusieurs adultes simultanément.

En référence à la littérature, des grilles d'observation ont été élaborées, de façon à essayer d'identifier les conditions institutionnelles, organisationnelles et matérielles favorisant ou au con-

---

\*Intervenant

traire entravant cette forme de travail ; les modalités organisationnelles adoptées au quotidien par les co-enseignants, en fonction des besoins identifiés des élèves et groupes d'élèves ; les gestes professionnels, spécifiques ou non, mis en œuvre par les co-enseignants ; des modalités de co-formation entre pairs enseignants, formelles ou informelles ; les conséquences sur les conditions de travail des enseignants en terme de bien-être ou de mal-être perçu ; enfin, les effets sur les élèves de cette forme de travail à deux, en termes d'acquisition de connaissances scolaires et de compétences psychosociales et comportementales, notamment en ce qui concerne le développement de la coopération.

Ces grilles ont été utilisées lors d'observations menées dans trois classes d'école primaires, complétées par des entretiens avec 6 enseignants et des questionnaires proposés aux élèves.

Nous nous proposons de rendre compte des premiers résultats de ce travail en cours dans la communication soumise.

## Références

Friend, M., & Cook, L. (2013). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (7th edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Garnier, P. (2003). *Faire la classe à plusieurs*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.

Harent, R. (2018). Dispositif *Plus de maîtres que de classes*, mise en tension des normes professionnelles des enseignants. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 82(2), 199-214.

Lescouarch, L. (2007). *Les pratiques pédagogiques de co-intervention des maîtres E en réseau d'aides*. N° 38(2), 169-177.

Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon, France : PUL. Repéré à : <https://books.openedition.org/pul/9522>

**Mots-Clés:** co, enseignement, transformation de la forme scolaire, compétences collaboratives

# Fondamentaux et variations pour l'observation des pratiques montessoriennes des écoles maternelles publiques françaises

Chrystel Huard \* 1

<sup>1</sup> Gutierrez – Université Paris Nanterre : EA1589, Gutierrez – Université Paris Nanterre CREFBâtiment C, 2e étage 200, avenue de la République 92001 Nanterre Cedex, France

Un premier travail de recherche effectué entre 2015 à 2017 informe sur les pratiques de classe déclarées par les enseignants. La nature des données recueillies (organisation du temps de travail, de l'espace, origine du matériel pédagogique, outils de suivi des élèves...) avait alors permis d'établir une première typologie de ces pratiques en fonction du degré de proximité à la pédagogie originelle de Maria Montessori, montrant plusieurs déclinaisons possibles. A cette époque, pour l'établir, nous nous étions basés sur les principes de base de la pédagogie Montessori originelle en nous référant aux principes fondateurs érigés dans la charte de l'Association Montessori de France (AMF) qui dépend directement de l'Association Montessori Internationale (AMI)(1). D'autres recherches, bien que peu nombreuses, tendent aussi à montrer que les pratiques d'intégration de la pédagogie Montessori dans les classes maternelles peuvent être très diverses (Daoust, 2004 ; Leroy & Lescouarch, 2019). Un des objectifs de notre thèse est de poursuivre ce travail en rendant compte, le plus largement possible, de la variété des pratiques d'inspiration Montessori dans les classes maternelles publiques françaises en menant notamment des observations de terrain. Pour cela, une étape importante de notre travail de recherche consiste à décrire la pédagogie Montessori sur le plan des " techniques ". Il s'agit de **poser les principes matériels et organisationnels définis par Maria Montessori pour être ensuite en capacité de repérer, dans les pratiques actuelles, ce qui relève ou non d'adaptation à cette norme**. L'enjeu est de définir précisément et avec fidélité les " fondamentaux " de la pédagogie Montessori. D'autres termes pourraient être utilisés : Bérangère Kolly, pour faire référence aux pratiques " justes " ou " correctes ", adopte celui de pratiques " *orthodoxes* " (Kolly, 2018, p. 17) ; Angeline S. Lillard et Virginia McHugh préfèrent celui " d'original ", " the *authentic* ", pour décrire ce que le " *Dr Montessori a décrit dans ses conférences et ses écrits* " (Lillard & Hugh, 2019, p. 3). Quelle que soit la terminologie choisie, il est essentiel de constituer une liste de ces **fondamentaux**.

Pour ce faire, nous disposons, en plus de la charte de l'AMI, des travaux récents de Lillard et McHugh (2019) qui permettent d'avoir une vue détaillée et évolutive des écrits de Maria Montessori, donc d'aller plus loin encore dans la connaissance des éléments constitutifs de la pédagogie Montessori.

Après avoir consulté l'ensemble de ces sources, nous proposons de communiquer sur les premières étapes de ce travail, pour lequel il nous a fallu :

---

\*Intervenant

Établir une synthèse des fondamentaux de la pédagogie Montessori (définir les fondamentaux).

Dans ces fondamentaux, sélectionner les variables les plus pertinentes (de temps, d'espace...). Elles constituent un ensemble de savoirs de base nous permettant de construire la grille d'observation des pratiques pour notre future étude de terrain.

En reprenant les résultats du questionnaire réalisé en 2017 auprès d'enseignants pratiquant la pédagogie Montessori dans des écoles maternelles publiques françaises, nous proposerons une première classification des sous-groupes d'enseignants en fonction de leur degré d'intégration de la pédagogie Montessori, afin d'être en mesure d'identifier les caractéristiques de chacun de ses groupes.

### **Références bibliographiques**

Kolly, B. (2018). *Montessori, l'esprit et la lettre. Transformer ses pratiques de classe à la lumière de la pédagogie Montessori*. Paris : Hachette.

Lillard, A., McHugh, V. (2019). Authentic Montessori: The Dottoressa's View at the End of Her Life Part I : Environnement. In AK. Murray (dir.). *Journal of Montessori Research*,5, 1-18). Récupéré le 15 janvier 2021 du site de l'American Montessori Society : <https://amshq.org/research>

Daoust, C. J. (2004). *An examination of implantation Practices in Montessori Early Childhood Education*. A dissertation submitted in partial satisfaction of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Education. University of California, Berkeley. <https://amshq.org/-/media/Files/AMSHQ/Research/Dissertations/An-Examination-of-Implementation-Practices-in-Montessori-Early-Childhood-Education.ashx>

(1) Cette association a été fondée par Maria Montessori en 1929 et a toujours pour rôle de préserver l'héritage de l'œuvre de sa fondatrice.

**Mots-Clés:** Montessori, pratiques pédagogiques, école maternelle

# Des écoles de plein air aux Forest schools : un " nouveau souffle " pour l'école primaire ?

Caroline Rozenholc \*<sup>†</sup> <sup>1</sup>, Florence Bouillon \*<sup>‡</sup> <sup>2</sup>, Baptiste Besse-Patin \*<sup>§</sup> <sup>3,4</sup>, Julie Delalande \*<sup>¶</sup> <sup>5,6</sup>, Malo Camus Le Pape \*<sup>||</sup> <sup>7</sup>, Julien Fuchs \*<sup>\*\*</sup> <sup>8</sup>, Etienne Guillaume \*<sup>††</sup> <sup>7</sup>, Emilie Martin \*<sup>‡‡</sup> <sup>9,10</sup>, Aurélie Zwang \*<sup>11</sup>, Alexiane Spanu \*

<sup>12</sup>, Christèle Ferjou \*

<sup>1</sup> Laboratoire Architecture, Ville, Urbanisme, Environnement (LAVUE) – Centre National de la Recherche Scientifique : UMR7218, Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis – France

<sup>2</sup> Laboratoire Architecture, Ville, Urbanisme, Environnement – Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis : UMR7218 – Université Paris Nanterre - UMR CNRS 7218 LAVUE - Bâtiment Max Weber - SHS - 4e étage - 200 avenue de la République - 92001 Nanterre, France

<sup>3</sup> Laboratoire EXPERICE (EXPERICE) – Université Paris-Nord - Paris XIII – 99 avenue JB Clément, 93430 Villetaneuse, France

<sup>4</sup> Université Sorbonne Paris Nord – Université Sorbonne Paris Nord, Université Sorbonne Paris nord – 99, avenue Jean-Baptiste Clément, 93430 Villetaneuse, France

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

<sup>6</sup> Université de Caen Normandie – Normandie université, Unicaen, Cirnef EA 7454, Caen, France – Esplanade de la Paix - CS 14032 - 14032 CAEN Cedex 5, France

<sup>7</sup> Université de Brest – Université de Bretagne Occidentale [UBO] – Université de Bretagne Occidentale - 3 Rue des Archives 29238, Brest, France

<sup>8</sup> Université de Brest – Université Lumière - Lyon II : EA4451 – France

<sup>9</sup> Service de médecine légale, CHRU de Brest, boulevard Tanguy-Prigent, 29609 Brest cedex, France – CHRU Brest – France

<sup>10</sup> Université de Brest – Université de Bretagne Occidentale [UBO] – Université de Bretagne Occidentale - 3 Rue des Archives 29238, Brest, France

<sup>11</sup> Université de Montpellier – Université de Montpellier, Université de Montpellier – France

<sup>12</sup> Réseau d'éducation à l'environnement en Poitou Charentes – Réseau d'éducation à l'environnement en Poitou-Charentes – France

**Animation et discussion:** Caroline Rozenholc, Florence Bouillon et Baptiste Besse-Patin

---

\*Intervenant

<sup>†</sup>Auteur correspondant: caroline.rozenholc@paris-valdeseine.archi.fr

<sup>‡</sup>Auteur correspondant: florence.bouillon@gmail.com

<sup>§</sup>Auteur correspondant: baptiste.besse-patin@univ-paris13.fr

<sup>¶</sup>Auteur correspondant: julie.delalande@unicaen.fr

<sup>||</sup>Auteur correspondant: malo.camus@gmail.com

<sup>\*\*</sup>Auteur correspondant: julien.fuchs@univ-brest.fr

<sup>††</sup>Auteur correspondant: etienne.guillaud@univ-brest.fr

<sup>‡‡</sup>Auteur correspondant: emilie.martin@protonmail.com

Auteur correspondant: aurelie.zwang@umontpellier.fr

## ARGUMENTAIRE

Ces dernières années, de nombreux ouvrages (voir Fauchier-Delavigne & Chéreau, 2019) soulignent la " déconnexion " des enfants d'avec la nature et ses effets délétères sur le bien-être de l'enfant et ses apprentissages. Elle se traduirait selon Richard Louv (2008) par un " syndrome de déficit " associé à différents troubles : troubles du comportement et de l'anxiété, affaiblissement des habiletés physiques, intellectuelles et relationnelles... L'urbanisation croissante, la réduction de la mobilité autonome, la multiplication des activités encadrées de loisirs (sportives et culturelles), le développement d'une " culture de la chambre " (Glevarec, 2010) et la surprotection induite par l'hyper-parentalité (Janssen, 2015) contribueraient notamment à l'éloignement des enfants d'avec la nature dite authentique, c'est-à-dire entendue comme peu domestiquée et artificialisée.

Avec le premier confinement (mars 2020), cet intérêt pour les milieux extérieurs et les pédagogies du plein air s'est accentué, en France, et a fait l'objet d'une médiatisation nouvelle. Les tribunes et plaidoyers pour une ouverture de l'école sur l'extérieur se sont multipliés dans de nombreux journaux (*Libération, Le Monde, Télérama...*), faisant écho à une sensibilité croissante de nombreuses actrices et acteurs de l'éducation. C'est à cette actualité d'une école primaire qui devrait " sortir des murs " – comme le préconise la " Dynamique sortir " par exemple – pour permettre aux enfants de s'épanouir, de mieux apprendre et d'être acteurs et actrices du changement, ainsi qu'aux présupposés philosophiques et pédagogiques qui la sous-tendent, que souhaite s'intéresser ce symposium.

Il convient néanmoins de ne pas surestimer le caractère novateur de ces préoccupations et de les replacer dans la filiation d'une riche histoire pédagogique. En effet, des écoles de plein air se développent déjà au tout début du XXe siècle pour faire face à l'épidémie de tuberculose (Châtelet et al., 2003). Les écoles dans la forêt apparaissent d'abord en Allemagne puis, très vite, en France, parallèlement au scoutisme et à l'étude du milieu naturel, que l'on pense alors favorables au bon développement physique et mental, voire spirituel, des enfants. Certaines infrastructures existent toujours, fonctionnelles ou non, en région parisienne notamment (Suresnes et Pantin). Les prémices des classes transplantées remontent, quant à elles, au milieu du XIXe siècle. Elles se structurent en France dans les années 1950 autour des classes de neige puis des classes de mer, en puisant dans le principe du tiers-temps pédagogique (Giolitto, 1970). Une " pédagogie de l'environnement " se construit ainsi progressivement (Giolitto, 1982), portée par des militantes et des militants qui s'inscrivent dans les mouvements de l'éducation nouvelle, promouvant l'ouverture de l'école à son environnement, et de l'éducation populaire pour éduquer " autrement " .

Ce vaste courant pédagogique s'incarne aujourd'hui dans les expériences des *Forest schools*, mais aussi dans les " écoles du dehors " qui, pour les plus radicales d'entre elles, organisent l'intégralité de leur temps scolaire en extérieur. Particulièrement développées dans les pays scandinaves, ces écoles commencent à émerger et à se structurer en réseau en France, ce dont ce symposium aura également pour objet de rendre compte.

Comment ces écoles primaires du dehors rencontrent-elles les pédagogies du plein air (scoutisme, colonies de vacances par exemple) ? Quelles continuités peut-on établir avec l'éducation relative à l'environnement telle qu'elle s'est développée depuis les années 1970, et qui n'est structurée en France qu'à travers des réseaux associatifs ? Qui sont aujourd'hui les promoteurs et promotrices de ces expériences ? Quels sont les types d'écoles concernés, et les enfants qui en bénéficient ? Enfin, observe-t-on une privatisation accélérée de l'école primaire au bénéfice d' " écoles dans la

nature " privées, parfois hors contrat ?

À partir de six contributions, ce symposium se propose d'interroger différentes modalités d'éducation de plein air et la manière dont elles (re)configurent l'école primaire dans ses liens avec l'éducation non formelle et dans sa forme scolaire (rythme, temps, espaces, lieux, postures). Il s'agira, d'une part, de mobiliser et de faire dialoguer plusieurs perspectives disciplinaires (histoire, sociologie, sciences de l'éducation, architecture, anthropologie, géographie). D'autre part, seront étudiés de multiples dispositifs – classes de découverte (Fuchs & Camus-Le Pape ; Guillaud), colonies de vacances (Martin), écoles du dehors (Zwang, Ferjou & Spanu), écoles de plein air (Châtelet), écoles dans la forêt (Delalande) – dont le croisement et les comparaisons devraient permettre de contribuer à mieux comprendre la diversité et les variations de l'école primaire en extérieur telles qu'elles se déploient à l'aune du 21<sup>e</sup> siècle. In fine, par ce recul historique et cette multi-référentialité, il s'agira de dégager les enjeux éducatifs (finalités, valeurs) et institutionnels (partenariats entre les milieux formels et non formels d'éducation, place du public et du privé) posés par l'engouement actuel pour ces pratiques pédagogiques.

## Session 1

**Communication 1:** Trois classes d'école maternelle dans la forêt : des enfants au centre et des adultes à l'écoute

Julie Delalande, Professeure d'anthropologie, Université de Caen Basse-Normandie

**Mots-clés :** école dans la forêt, pédagogie, culture infantine, agency

La communication s'appuie sur une enquête de terrain menée en 2019-2020 dans une école maternelle (6 classes), située dans une commune péri-urbaine, où trois classes pratiquaient l'école dans la forêt une matinée par semaine, quelle que soit la météo. Les données ont été recueillies par immersion (5 demi-journées d'observations et d'entretiens informels), par 6 entretiens auprès des enseignants et 2 auprès des ATSEM, ainsi qu'avec 3 enfants et leurs parents. Nous avons également sollicité les enquêtés (enseignants et parents) pour recueillir des souvenirs et témoignages auprès des enfants (deux groupes classes, et 16 enfants individuellement). En effet, le travail d'enquête a été perturbé par la fermeture des écoles en mars 2020 dans le contexte de la pandémie, puis par l'absence d'autorisation accordée aux enseignants pour retourner en forêt une fois les écoles ré-ouvertes en avril.

La problématique choisie s'inscrit dans le prolongement de nos travaux ethnologiques sur la culture infantine et l'agency accordée aux enfants. Elle cherche à saisir comment ces sorties hebdomadaires s'appuient sur la volonté des enseignants d'offrir un espace de liberté aux enfants, mais également aux adultes, dans leur semaine d'école. La liberté apparaît dans leur désir exprimé d'improviser davantage qu'en classe, de permettre une libération du corps et de la parole infantine, de donner de la place aux temps organisés par les enfants. Ce désir de liberté s'articule à celui d'être ensemble en forêt pour profiter de ce qu'elle permet, en donnant la priorité aux actions et initiatives des enfants. Les ambitions énoncées et les réalisations observées prennent leur sens par contraste avec les contraintes et routines qui caractérisent les temps passés en classe.

La mise en place du projet s'explique par des travaux dans l'école, un échange avec une école suédoise qui pratique l'école dehors, des itinéraires professionnels nourris par l'animation (CEMÉA) et la pédagogie Freinet, une pratique des balades langagières ; mais aussi des souvenirs d'enfance à la campagne à faire des cabanes. Les enseignants témoignent d'enfants plus habiles dans leur corps et dans leur expression langagière, mais aussi dans leurs relations sociales.

L'enquête auprès des enfants permet d'observer les manières dont ils investissent le temps qui leur est laissé libre. Dans leurs activités très largement occupées par leurs jeux d'imagination, tout est construit avec les éléments naturels et les " petites bêtes ". Dans ces jeux, les enfants incarnent des personnages qui sont amenés à faire un feu de camp ou un barbecue pour manger, à se construire des cabanes pour y dormir, à grimper dans les arbres pour regarder qui arrive au loin pour les attaquer. Creuser la terre avec un bâton et trouver des vers de terre est le début d'un jeu de papa, maman et bébé où chaque vers de terre incarne un personnage selon sa taille.

L'analyse des données présentées amène à constater comment ce qui se vit en forêt s'appuie sur les pratiques pédagogiques et la culture enfantine initiées dans l'école. Mais la forêt et les habitudes qui y sont prises au fil des semaines transforment, à travers de multiples détails, les interactions instituées et témoignent d'une agency contextuelle et toujours en construction.

**Communication 2:** L'éducation au milieu marin, un enjeu pour l'Éducation nationale ? Des classes de mer aux aires marines éducatives (1964-2020).

Malo Camus-Le Pape, Doctorant en Histoire du sport, Université de Bretagne occidentale

Julien Fuchs, Maître de conférences-HDR en STAPS, Université de Bretagne occidentale

**Mots-clés :** éducation maritime, plein air, classe de mer, aire marine éducative, institutionnalisation

Les dispositifs centrés sur l'éducation au milieu marin ne sont pas nouveaux. Ils apparaissent notamment, dès les années 1960 dans le Finistère, avec les classes de mer. Cette forme particulière de classe de découverte, largement répandue aujourd'hui, apparaît sous l'impulsion d'enseignants convaincus, souvent militants de l'éducation populaire (Vennin, 2017), qui cherchent à actualiser les principes de l'éducation nouvelle (Gutierrez, 2011), à l'échelle de l'école primaire notamment. La volonté est alors de " faire connaître à l'homme un milieu qui lui est souvent étranger, de le sortir du monde mécanisé où il vit chaque jour, de lui donner un peu d'humanité... " (Inspecteur d'Académie à l'issue de la première classe de mer en 1964 à Moulin-Mer). En cela, les classes de découverte ressemblent à une solution miracle grâce aux nouvelles formes d'apprentissages qu'elles offrent. Ce sont d'abord des acteurs locaux qui développent un modèle d'éducation au milieu marin en mettant en avant les bienfaits éducatifs pour les enfants mais aussi les retombées touristiques et économiques pour le territoire. Le rôle joué par l'Éducation nationale dans le développement des classes de mer est donc d'abord marginal. Il gagne en importance en 1971 lorsque l'institutionnalisation du phénomène apparaît comme une reconnaissance du potentiel pédagogique et permet la mise en place d'un cadre réglementaire à l'échelle nationale.

Cependant, l'importance accordée par l'Éducation nationale à l'éducation maritime semble décroître au fil des ans. Parallèlement, de nouveaux dispositifs d'éducation hors les murs voient le jour, associant des acteurs situés hors du champ de l'Éducation nationale, parfois privés, pour proposer des formules pédagogiques innovantes sur le littoral. Le cas des aires marines éducatives (AME), construites comme une démarche participative de gestion de l'environnement (Chlous, 2016), est un exemple intéressant. Ces AME coordonnées par l'Office Français de la Biodiversité, consistent à confier la gestion d'une bande littorale à une classe d'école primaire pour sensibiliser et valoriser les patrimoines naturels. Encouragées par de nombreuses académies, elles témoignent d'une diversification de la stratégie d'éducation maritime, qui interroge sur le rôle de l'Éducation nationale au cœur de ces dispositifs.

Dès lors, l'objectif de notre communication est de retracer l'histoire de ces projets d'éducation au milieu maritime et de questionner la place de l'Éducation nationale dans la mise en œuvre de ces

initiatives d'éducation en extérieur qui renouvellent la forme scolaire et le rapport pédagogique. Cette historicisation permettra de démystifier le rôle des classes de mer car, si elles apparaissent comme pionnières en matière d'éducation au milieu marin, elles ne sont plus l'unique outil mis en place par l'Éducation nationale. Elle permettra surtout de questionner le rôle de l'institution scolaire à l'égard de cette éducation à l'environnement. Notre propos s'appuiera sur des archives inédites provenant de fonds et de structures privées mais aussi de fonds de l'Éducation nationale et d'entretiens réalisés avec des acteurs de ces pédagogies d'éducation au littoral.

**Communication 3** : De la diversité des éducateurs de classes de mer à leurs relations professionnelles ambivalentes. Interroger les variations d'une offre éducative

Etienne Guillaud, Docteur en sociologie, ATER à l'Université Bretagne Occidentale

**Mots-clés** : classe de mer, éducateurs, travail, relations professionnelles, dispositions

La classe de mer est un dispositif pédagogique singulier en ce qu'il déplace le groupe classe sur le bord de mer, dans un environnement éloigné de la vie de l'établissement scolaire et de la cellule familiale pendant plusieurs jours. Les métiers d'éducateurs (" sportifs " ou de " milieux marins ") sont fondamentaux pour assurer le fonctionnement d'un tel dispositif. L'enquête (en cours) menée dans le cadre du projet CLASMER auprès de ces professionnels, par des séries d'observation dans quatre établissements et la réalisation de quinze entretiens, souligne la diversité des contenus et des fonctionnements des classes de mer. Quels facteurs peuvent expliquer cette disparité et en quoi permettent-ils de comprendre les logiques propres à cet univers professionnel (et éducatif) ? Pour répondre à ces questions, il convient de " faire fluctuer les échelons de références " (Mazaud, 2010) : il faut à la fois prendre en compte les diverses socialisations des agents, le fonctionnement des établissements et leur place dans un espace social plus large, ainsi que l'ordre des interactions (Goffman, 1973) dans le cours même du séjour.

Les variations observées tiennent en partie à l'existence d'un marché des classes de mer qui oblige les différents établissements à se singulariser en s'accaparant des segments de la demande. Placés en situation de concurrence, ils peuvent s'insérer dans des dispositifs pour attirer un certain public, proposer des prix plus ou moins attractifs ou un contenu original pour se distinguer. L'analyse des dispositions que les éducateurs mobilisent dans leur travail (Avril, Cartier et Serre, 2010) permet aussi d'expliquer la production de cette offre. En effet, les trajectoires sociales et professionnelles de ces éducateurs expliquent une part de la variabilité des contenus éducatifs. Occuper un poste d'éducateur de classe de mer s'avère une activité professionnelle peu formalisée où il est possible de transférer des ressources et compétences constitués en dehors de l'espace de travail, comme un capital social local. Ce phénomène va alors contribuer à personnaliser l'offre au sein de leurs établissements-employeurs.

Au-delà de la constitution d'une offre singulière, la diversité des classes de mer est aussi déterminée par les configurations entre éducateurs et enseignants durant le séjour. Leurs relations sont ambivalentes puisque l'enseignant est perçu à la fois comme un collègue avec qui construire une séquence pédagogique et comme un client à qui vendre une prestation. Les éducateurs en classe de mer doivent ainsi s'adapter pour satisfaire ses demandes, parfois en dépit de leurs propres conceptions pédagogiques, mais peuvent aussi le " déposséder " momentanément de sa classe et affirmer par là une légitimité spécifique. L'ambivalence de ces relations pose la question des frontières entre les professionnels, à l'instar des animateurs lors des temps d'activités périscolaires (Lebon, Simonet, 2017).

Finalement, étudier le caractère diversifié et peu formalisé des prestations en classes de mer permet une meilleure compréhension tant des modalités d'engagement dans le métier d'éducateur

que des relations (ambivalentes) entre professionnels éducatifs dans le cadre de classes transplan-tés.

Session 2:

**Communication 4** : Pratiques pédagogiques en nature dans les espaces de loisirs et influ-ences sur les espaces scolaires

Emilie Martin, Doctorante en sciences de l'éducation, Université de Rouen Normandie

**Mots-clés** : pratiques pédagogiques, espaces de loisirs, projets éducatifs, formes éducatives

Les pratiques pédagogiques en milieu naturel connaissent un regain d'intérêt ces dernières années. Ces espaces d'éducation dans et par la nature sont présentés par leurs promoteurs et promotrices comme des territoires éducatifs très riches, offrant de nombreuses ressources pour l'éducation des enfants et des jeunes, permettant des apprentissages multiples et la mise en œuvre de pratiques pédagogiques différentes, alternatives (Viaud et al. 2019). Si les pratiques d'éducation dans et par la nature se diffusent dans le milieu scolaire, elles se (re)développent également dans les espaces de loisirs avec des clubs nature, des séjours immersifs, des bases de loisirs, des activités " connectantes " ou encore l'émergence de forest school inspirées pour certaines des modèles nordiques et anglais quand d'autres s'inscrivent dans des formes d'héritage des pédagogies de plein air ou des pratiques d'éducation à l'environnement. Cette contribution s'attachera à définir ces différents espaces éducatifs et caractériser les pratiques mises en œuvre (Bru et Marcel 2007) ainsi que les intentions éducatives co-existantes dans ces espaces de loisirs.

Notre propos s'appuiera sur un corpus textuel composé d'une quarantaine de projets éducatifs de structures diverses proposant actuellement des activités d'éducation en nature à des publics d'enfants. La contribution prendra également appui sur des observations de séances d'animation réalisées dans des espaces de loisirs et sur des entretiens conduits auprès des acteurs éducatifs ayant mené ces séances d'animation.

Outre le fait de proposer un panorama des différentes formes d'éducation en nature qui co-existent dans les espaces de loisirs, cette contribution visera à explorer les relations entre ces espaces de loisirs en nature et les espaces scolaires. Quand la pédagogie par la nature met en avant les principes de jeu libre en extérieur, d'expérimentation, des possibilités offertes par le milieu, d'une moindre intervention de l'adulte en cherchant l'épanouissement des enfants, quels effets peuvent avoir ces pratiques sur la forme scolaire (Vincent et al. 1994) ? En effet, les échanges recueillis entre acteurs éducatifs (par écrit, sur des forums, lors de réunions théma-tiques) montrent que certaines pratiques d'éducation par et dans la nature sont reprises dans l'espace scolaire. Nous souhaitons alors interroger l'influence des espaces de loisirs, en formulant l'hypothèse que les pratiques d'éducation dans la nature amèneraient dans l'école des formes éducatives (Brogère 2010) alternatives à la forme scolaire.

**Communication 5** : Éducation non formelle et développement de la " classe dehors " : une reconfiguration des partenariats dans l'Éducation nationale ?

Aurélien Zwang, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université Montpellier

Crystèle Ferjou, Enseignante et Conseillère pédagogique

**Mots-clés :** école dehors, recherche action participative, partenariat, formation

Cette communication interroge les processus en cours impliquant différents acteurs (chercheurs, éducateurs, enseignants, conseillers pédagogiques) qui pratiquent et évaluent la " classe dehors " au sein de la recherche-action participative (RAP) " Grandir avec la nature ", et dont certains sont désormais sollicités pour former les enseignants de l'Éducation nationale. Prenant appui sur des recherches antérieures menées sur les partenariats et les ressources considérés comme légitime par l'institution scolaire pour éduquer à l'environnement et au développement durable (EEDD), nous faisons l'hypothèse que l'émergence de telles pratiques en France, impulsées par un réseau d'acteurs associatif et non par des prescriptions officielles, conduit à une reconfiguration des partenariats pour l'École. En nous basant sur une typologie des partenariats en EEDD (Bruxelle, 2007), nous en discuterons les potentialités et les limites en examinant la tension créée entre une forme de " partenariat apprenant " développée au sein de la RAP et une culture du partenariat majoritairement " instrumentale " de l'institution scolaire.

Structurée autour du Réseau École et Nature (REN), la RAP se déploie depuis 2018 dans 50 classes de cycles 1 à 3. Ses racines associatives guident les socialités selon une forte horizontalité. Des reconfigurations par rapport à des habitus professionnels s'effectuent : les enseignants sont des pédagogues-chercheurs ; les éducateurs à l'environnement, les experts de la pédagogie du dehors ; et les enseignants-chercheurs, des accompagnateurs. De nombreuses traces montrent des processus de co-formation à l'œuvre au sein du collectif hybride (Souchard & Bonny, 2015). Nous nous appuyons sur des études de cas dans le territoire picto-charentais (échanges écrits via des documents de recherche, communications plus formelles vers l'extérieur, comptes-rendus de séminaires, recueil d'écrits) qui en témoigneront.

La RAP joue un rôle dans la légitimation des pratiques de " classe dehors ", lesquelles reposent souvent sur la professionnalité de partenaires associatifs. Ils contribuent en effet au développement de méthodes et de postures auxquelles les enseignants n'ont pas été formés (Partoune, 2020). De fait, les académies commencent seulement à considérer ces pratiques via les pôles dédiés à l'innovation et par le développement actuel de formations. L'étude du groupe départemental partenarial Classe dehors dans les Deux-Sèvres permettra de montrer, par l'analyse de témoignages et de comptes rendus de réunions, que l'institutionnalisation de l'école dehors se fait à partir de l'expertise des professionnels du milieu d'éducation non formelle, en situation désormais de transférer leurs compétences aux professionnels de l'Éducation nationale ; lesquels, en retour se montrent peu acculturés au partenariat co-constructif, malgré l'affichage institutionnel.

À l'issue de cette communication, nous interrogerons le rôle du terrain et des acteurs de l'éducation non formelle pour le renouvellement de la forme scolaire, en lien avec les défis contemporains de l'école (Barthes & Alpe, 2018).

## BIBLIOGRAPHIE

Avril Ch., Cartier M. et Serre D. (2010). *Enquêter sur le travail. Concepts, méthodes, récits*, Paris, La Découverte.

Barthes A. et Alpe Y. (2018). Les "éducations à", une remise en cause de la forme scolaire? *Carrefours de l'éducation*, 45, 23-37.

Broekhuizen D. (2005). *Openluchscholen in Nederland Architectuur, onderwijs en gezondheidszorg 1905-1005*, Rotterdam, Uitgerij 010.

Brougère G. (2010). Formes ludiques et formes éducatives. Dans J. Bédard et G. Brougère (dirs.), *Jeu et apprentissage : quelles relations ?*, Éditions du CRP, 43-62.

Bru M. et Marcel J.-F. (2007). Pratiques et développement professionnel des animateurs. in J. Houssaye (dir.), *Colos et centres de loisirs : recherches*, Matrice, 197-225.

Bruxelle Y. (2007). Le partenariat, entre réticences et fascination: Quels questionnements éthiques pour l'institution scolaire? *Éducation relative à l'environnement*, 6, 159-176.

Châtelet A.-M. (2011). *Le Souffle du plein air. Histoire d'un projet pédagogique et architectural novateur (1904-1952)*, Genève, Métis-Presses.

Châtelet A.-M., Lerch D. et Luc J.-N. (dir.) (2003). *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXème siècle*, Paris, Recherches.

Chéreau M. et Fauchier Delavigne M. (2019). *L'enfant dans la nature. Pour une révolution verte de l'éducation*, Fayard.

Chlous F. (2016). Méthodologie participative : négociations multiples et reconfigurations des relations entre partenaires. Ateliers cartographiques dans l'archipel des Marquises. *Participations*, 16, 67-88.

Ferjou C. et Fauchier-Delavigne M. (2020). *Emmenez les enfants dehors ! Comment la nature est essentielle au développement de l'enfant*, Paris, Laffont.

Fleury C. et Prévot A.-C. (2017). *Le souci de la nature. Apprendre, inventer, gouverner*. Paris, CNRS.

Giolitto P. (1982). *Pédagogie de l'environnement*, Paris, PUF.

Giolitto P. (1970). *Les classes de neige et le tiers-temps pédagogique*, Paris, PUF.

Glevarec H. (2009). *La culture de la chambre. Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*, Paris, La Documentation française.

Goffman E., *La mise en scène de la vie quotidienne. Les relations en public*, Paris, Minuit, 1973.

Gutierrez L. (2011). Histoire du mouvement de l'éducation nouvelle. *Carrefours de l'éducation*, 31, 5-8.

Janssen, I. (2015). Hyper-parenting is negatively associated with physical activity among 7–12 year olds.

**Mots-Clés:** Pédagogie, plein air, école dans la forêt, école dehors, culture enfantine, agency, architecture scolaire, santé, classe de mer, pratiques pédagogiques, recherche action participative, formation

# La scolarité des enfants suivis en protection de l'enfance

Hélène Join-Lambert \* <sup>1</sup>, Olivia Paul \* † <sup>2</sup>, Véronique Francis \* ‡ <sup>3</sup>, Anna Rurka \* § <sup>1</sup>, Benjamin Denecheau \* ¶ <sup>4,5</sup>, Fabien Deshayes || <sup>1</sup>, Irene Pochetti\*\* <sup>6</sup>, Alice Anton Philippon \* †† <sup>5</sup>, Séverine Euillet \* ‡‡ <sup>1</sup>, Amélie Turlais, Claire Ganne <sup>7</sup>

<sup>1</sup> Centre de recherches éducation et formation – Université Paris Nanterre : EA1589 – Université Paris Nanterre CREFBâtiment C, 2e étage 200, avenue de la République 92001 Nanterre Cedex, France

<sup>2</sup> Laboratoire de Psychologie : Cognition, Comportement, Communication – Université de Brest, Université de Rennes 2 : EA1285, Université de Rennes, Université de Bretagne Sud – UFR Sciences Humaines. Place du Recteur Henri Le Moal. 35043 RENNES CEDEX, France

<sup>3</sup> CREF, EA1589, Université Paris-Ouest-Nanterre – Université Paris Ouest Nanterre La Défense : EA1589 – France

<sup>4</sup> LIRTES – Université Paris Est Créteil – France

<sup>5</sup> Laboratoire Accrochage Scolaire et Alliances Éducatives – Haute école pédagogique Vaud – Avenue de Cour 33 – 1014 Lausanne – Suisse, Suisse

<sup>6</sup> LIRTES – Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris 12, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris 12 – France

<sup>7</sup> CREF (EA1589) – UPL Université Paris Lumière Paris Nanterre – Université Paris Nanterre 200 avenue de la République 92000 Nanterre, France

**Session 1 : animatrice : Hélène Join-Lambert (Cref, UPN), discutante : Marie-Pierre Mackiewicz (Lirtes, UPEC)**

Olivia Paul (LP3C, UBO) : Représentations des professionnels de l'éducation concernant les élèves suivis en Protection de l'Enfance : difficultés, spécificités et relation

Véronique Francis (Cref, UPN) : Les professionnel.le.s *Promeneurs du Net* et la scolarité des enfants confiés à l'ASE. Le rôle d'un outil collaboratif dans l'approche des contextes éducatifs socio-numériques

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: Olivia.Paul@univ-brest.fr

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

§Auteur correspondant: anrurka@parisnanterre.fr

¶Auteur correspondant: benjamin.denecheau@u-pec.fr

||Auteur correspondant: fdeshayes@parisnanterre.fr

\*\*Auteur correspondant: irene.pochetti@gmail.com

††Auteur correspondant: alice.anton@its-pau.fr

‡‡Auteur correspondant: seuillet@parisnanterre.fr

Auteur correspondant: am.turlais@gmail.com

Auteur correspondant: ganne.c@parisnanterre.fr

Anna Rurka (Cref, UPN) : Le rôle de l'équipe scolaire dans l'accompagnement des enfants en protection de l'enfance : vers une responsabilité partagée

**Session 2 : animatrice : Véronique Francis (Cref, UPN), discutante : Erica Dorla (Cref, UPN)**

Benjamin Denecheau (Lirtes, UPEC), Alice Anton (Lasalé, ITS Pau), Fabien Deshayes (CREF, UPN), Irene Pochetti (LIRTES, UPEC) : Le milieu ouvert de la protection de l'enfance et l'école : un étayage intermittent fractionné sur la scolarité et la reconfiguration du travail éducatif

Alice Anton-Philippon (Lasalé, ITS Pau) : L'école, un impensé de la protection de l'enfance ?

Severine Euillet, Amélie Turlais, Claire Ganne (Cref, UPN): Quelles conceptions et places de l'école dans l'évaluation de la situation de l'enfant confié en famille d'accueil

Table des matières

" La scolarité des enfants suivis en protection de l'enfance ". 2

*Titre 1* : Représentations des professionnels de l'éducation concernant les élèves suivis en Protection de l'Enfance : difficultés, spécificités et relation. 2

Titre 2 : Les professionnel.le.s *Promeneurs du Net* et la scolarité des enfants confiés à l'ASE. Le rôle d'un outil collaboratif dans l'approche des contextes éducatifs socio numériques. 3

*Titre 3* : Le rôle de l'équipe scolaire dans l'accompagnement des enfants en protection de l'enfance : vers une responsabilité partagée. 4

*Titre 4* : Le milieu ouvert de la protection de l'enfance et l'école : un étayage intermittent fractionné sur la scolarité et la reconfiguration du travail éducatif 6

*Titre 5* : L'école, un impensé de la protection de l'enfance ? 7

*Titre 6* : Quelles conceptions et places de l'école dans l'évaluation de la situation de l'enfant confié en famille d'accueil 8

" La scolarité des enfants suivis en protection de l'enfance "

*Présentation du symposium*

Dans le cadre de la protection de l'enfance, 355000 enfants étaient suivis au 31 décembre 2018, dont 53% étaient placés, majoritairement en famille d'accueil ou en établissement (DREES, 2020). En France, comme au plan international, les enfants faisant l'objet de telles mesures ont de forts risques de rencontrer des difficultés accrues dans leur scolarité. Les taux de retard, relégation et décrochage sont nettement plus élevés parmi eux qu'en population générale, alors que le niveau d'études atteint est en moyenne beaucoup plus bas (Fréchon et al 2016, Jackson & Cameron 2011). Sans être placés, de nombreux enfants suivis " à domicile " dans le cadre de la protection de l'enfance connaissent également des difficultés dans leurs apprentissages et leurs comportements à l'école.

Alors que la scolarité des enfants suivis en protection de l'enfance est longtemps restée un angle

mort aussi bien pour les institutions, les professionnel.le.s, que pour les chercheur.e.s, plusieurs initiatives et études ont vu le jour récemment afin de mieux comprendre les mécanismes à l'œuvre et les possibilités d'action. Les recherches concernent les enfants eux-mêmes, qui sont interrogés sur leurs parcours, les professionnel.le.s de l'école, de la protection de l'enfance, et de programmes socio-éducatifs comme les *Promeneurs du Net*, mais aussi la coopération entre les institutions. Ce symposium sera l'occasion de partager les connaissances qui peuvent en être tirées, et de proposer des pistes pour mieux sensibiliser les professionnels de l'enseignement et de la protection de l'enfance, à ces inégalités.

Afin de situer ce symposium dans la problématique du colloque, nous démarrerons ce tour d'horizon en regardant au sein de l'école. (Auteur1) présentera une étude menée auprès d'enseignant.e.s, reflétant leur expérience avec des enfants suivis en protection de l'enfance. Elle montrera la volonté des enseignant.e.s de soutenir ces élèves, mais aussi les limites de leur action et les besoins en terme de formation des enseignant.e.s.

Dans un deuxième temps (auteur2) retracera la recherche action menée avec des *Promeneurs du Net* dans le département du Cher, montrant comment leur intervention sur les réseaux sociaux et auprès des parents peut intervenir dans la scolarité des enfants, et tout particulièrement lorsqu'ils sont suivis en protection de l'enfance.

(Auteur3) apportera un éclairage sur la coopération entre institution scolaire et dispositif de protection de l'enfance, à partir de la recherche menée sur les Services d'accueil de jour (SAJE) parisiens. Les enfants accueillis dans ces services sont orientés avant tout par les écoles et la médiation et la coordination entre familles et école est une partie significative de l'action des SAJE.

Dans la deuxième séance, (Auteur4) divulguera en avant-première les constats et réflexions tirées de la recherche menée depuis le confinement de 2020 sur l'approche de la scolarité dans les actions éducatives en milieu ouvert en Seine Saint Denis.

Le point de vue des enfants eux-mêmes sera abordé par (auteur 5) qui présentera des résultats issus de sa thèse, permettant de retracer les parcours de jeunes ayant malgré tous les obstacles, réussi à " raccrocher ", à obtenir un diplôme. (Auteur) présentera les éléments, dans ces parcours singuliers, qui ont favorisé la réussite scolaire.

Enfin, (auteur 6) partagera les perspectives croisées des professionnel.le.s, parents, et enfants placés en familles d'accueil, sur la scolarité, ses différentes dimensions et la place qu'elle tient dans le quotidien et dans l'évaluation des situations.

Ce bref panorama des recherches toutes récentes et en cours sur la scolarité des enfants en protection de l'enfance en France, permettra de croiser les perspectives des différent.e.s professionnel.le.s (enseignant.e.s, *Promeneurs du Net*, travailleurs sociaux), des parents, et des enfants suivis dans différentes configurations (en accueil de jour, action éducative en milieu ouvert, accueil familial), sur leur scolarité.

### *Références*

Diallo CT, Leroux, I. (2020) L'aide et l'action sociales en France. Perte d'autonomie, handicap, protection de l'enfance et insertion. Drees.

Frechon I., Marquet L., Breugnot P., Girault C., (2016), L'accès à l'indépendance financière des jeunes placés, Rapport d'étude ONPE, [www.onpe.gouv.fr/system/files/ao/ao02014.frechon\\_rf.pdf](http://www.onpe.gouv.fr/system/files/ao/ao02014.frechon_rf.pdf)

Jackson, S., & Cameron, C. 2011 *Young people from a public care background: pathways to further and higher education in five European countries*, Thomas Coram Research Unit Institute of Education, University of London

*Mots-clé*: protection de l'enfance, scolarité, professionnels, institutions

## Session 1 :

*Titre 1*: Représentations des professionnels de l'éducation concernant les élèves suivis en Protection de l'Enfance : difficultés, spécificités et relation

*Résumé* : Les études s'intéressant à la scolarisation des enfants suivis en Protection de l'Enfance, soulignent que l'école ne tient pas une place centrale dans la trajectoire de l'enfant tant il est nécessaire de sécuriser ses autres domaines de vie (Join-Lambert, Denecheau et Robin, 2019). Le placement de l'enfant a des conséquences sur sa trajectoire scolaire, qu'il s'agisse de sa durée, sa continuité, son orientation, sa réussite. Les statistiques montrent, en particulier, la courte durée des parcours scolaires, privilégiée pour favoriser l'autonomie à la sortie du dispositif de Protection de l'Enfance (Potin, 2013). Pourtant, l'école peut être un lieu de stabilité dans la vie des enfants voire un facteur de protection. Les acteurs de l'école, qui doivent composer avec la diversité des élèves accueillis, sont confrontés à des problématiques pour lesquelles ils sont plus ou moins bien formés. Avec l'apparition de la notion de Besoins Educatifs Particuliers, une grande partie d'enfants nécessite un accompagnement et des réponses spécifiques dans le cadre scolaire dont les enfants suivis en Protection de l'Enfance font partie. Denecheau et Blaya (2013) évoquent ainsi un " cumul " des difficultés chez ces enfants qui rencontreraient davantage d'obstacles au cours de leur scolarité. La norme scolaire pour ces élèves serait ainsi différente des enfants tout venants puisque les enseignants auraient des attentes moins importantes. La norme scolaire serait donc minorée. Les représentations négatives de la part des adultes du système éducatif, du fait de leur parcours et de leurs performances scolaires, peuvent également constituer un point de tension concernant la scolarité des enfants suivis par la Protection de l'Enfance.

Cette recherche exploratoire vise à analyser les représentations des professionnels de l'éducation concernant les élèves qui ont un parcours en protection de l'enfance. Il s'agit de pouvoir appréhender les difficultés que les professionnels rencontrent avec ses élèves, les difficultés qu'ils identifient et les besoins de ces élèves confiés à l'ASE mais surtout les représentations relatives à l'élève et les caractéristiques de la relation entretenue entre les acteurs du système éducatif et l'élève placé.

Cette étude qualitative a interrogé un échantillon de 32 professionnels, majoritairement des professeurs des écoles (N=22), qui ont répondu à un ensemble de questions ouvertes relatives à leurs représentations sur l'élève, les difficultés scolaires repérées, les difficultés ressenties par le professionnel et la relation entretenue avec l'enfant. Une analyse thématique a permis de faire

émerger que les différents acteurs considèrent, au niveau des difficultés scolaires des enfants suivis par la Protection de l'Enfance, qu'une grande partie d'entre eux n'est pas disponible pour les apprentissages, trop envahis pour s'investir dans les tâches scolaires avec parfois des conduites d'opposition et de refus. Un retard important est aussi rapporté dans les apprentissages dits " fondamentaux ". Les professionnels indiquent qu'ils ont des difficultés, dans le cadre de leurs pratiques professionnelles à faire face à l'agir violent. Pour autant, la relation avec les élèves est majoritairement perçue comme de qualité et basée sur la confiance. Enfin, les acteurs éducatifs gardent de ces élèves une image d'enfant en souffrance et manifestent de la compassion et de l'attachement pour eux.

Ainsi, les difficultés à accompagner la scolarité des enfants suivis en Protection de l'Enfance amènent à interroger les formations et les pratiques professionnelles des acteurs de l'éducation du fait de la complexité de ces parcours. Les spécificités des parcours en Protection de l'Enfance ne sont pas toujours prises en compte comme des Besoins Educatifs Particuliers, encore trop restreint au champ du handicap.

### *Références*

Denecheau B. et Blaya C. (2013). Les enfants placés par les services d'Aide sociale à l'enfance en établissement. Une population à haut risque de décrochage scolaire. *Éducation & formation*, 300, 53-62.

Join-Lambert, H., Denecheau, B. et Robin, P. (2019). La scolarité des enfants placés : quels leviers pour la suppléance familiale ?. *Éducation et sociétés*, 44(2), 165-179.

Potin, E. (2013). *Protection de l'enfance : parcours scolaires des enfants placés*. *Revue des politiques sociales et familiales*, 112, 89-100.

*Mots-clés* : Parcours en Protection de l'Enfance – Elève - Représentations – Professionnels de l'éducation – Besoins Educatifs Particuliers.

Titre 2 : Les professionnel.le.s *Promeneurs du Net* et la scolarité des enfants confiés à l'ASE. Le rôle d'un outil collaboratif dans l'approche des contextes éducatifs socio-numériques

*Résumé* : Différents rapports européens ont encouragé les éducateurs à accompagner les usages numériques des enfants et des jeunes (Livingstone, Haddon, Görzig et Ólafsson, 2012). En effet, l'ampleur des pratiques numériques dans le contexte inédit de la *culture Internet* (Tisseron, 2009) impacte les milieux de vie des enfants ainsi que les postures éducatives des adultes, celles des parents comme celles des professionnel.le.s, ainsi que les liens entre chacun des acteurs. Car si les usages numériques représentent un potentiel de développement et d'autonomie, notamment pour la scolarité, les risques liés aux pratiques connectées sont aussi bien identifiés. Les études insistent surtout sur la prévention des excès, sur les dérives ou même les drames dus aux violences médiatiques ou encore sur les cyber-violences en contexte scolaire et extrascolaire (Blaya & Alava, 2012). Sont aussi mis en avant l'importance de la régulation des risques (Jehel, 2011), les enjeux de la concertation dans les dispositifs de protection de l'enfance (Hénaf, Potin & Sorin, 2020) et, depuis les années 2000, la place des pratiques numériques pour la scolarité dans les échanges entre professionnel.le.s et familles.

Inscrite dans le champ des études sur les usages numériques dans le travail avec les familles, cette communication examinera les approches des professionnel.le.s impliqué.e.s dans le programme *Promeneurs du Net*, soutenu par la Caisse Nationale des Allocations Familiales, dont le département du Cher a développé un volet *Soutien à la parentalité*. L'étude repose sur un corpus de données collectées lors d'une recherche-formation soutenue par la CAF et le Réseau d'Écoute, d'Appui et d'Accompagnement aux Parents (REAAP) du Cher, ayant impliqué chercheure, cadres et professionnel.le.s (dont plusieurs impliqués auprès de jeunes et de familles de l'ASE). Le parcours réflexif s'est spécialement centré sur le travail *sur et avec* les réseaux sociaux fréquentés par les jeunes et les familles. La soixantaine de récits produits par les participant.e.s, sur le thème des usages numériques, a donné lieu à une production collective accompagnée par un dessinateur : une série de 16 illustrations mettant en scène des situations du quotidien touchant directement ou indirectement à la question de la scolarité.

La communication portera premièrement sur le processus de production de cet outil collaboratif, comme révélateur des interactions étroites entre la scolarité et les usages numériques différenciés des enfants - filles et garçons - et des familles. Une focale sera placée sur les approches des professionnel.le.s - *Promeneurs du Net débutants ou confirmés notamment pour cerner la place et l'impact des usages numériques sur les parcours scolaires selon l'âge de l'enfant, fille ou garçon*. À un second niveau, la communication examinera tout spécialement l'évolution des postures des professionnel.le.s engagé.e.s dans ce travail collaboratif sur les spécificités du travail socioéducatif lié à la scolarité, dans un contexte où les écosystèmes éducatifs connectés se caractérisent par la mouvance et la fluidité mais aussi par l'inertie, les résistances ou l'empêchement.

Dans la partie conclusive, la présentation s'attachera à questionner l'intérêt et les limites des recherches de type collaboratif qui associent comme ici chercheure, professionnel.le.s et cadres des organismes publics, tout en intégrant un artiste dans le processus de coconstruction et de circulation des savoirs.

### Références

Blaya, C. & Alava, S. (2012). Risks and safety for children on the internet: the French report. LSE, London: EU Kids Online.

Jehel, S. (2011). *Parents ou médias, qui éduque les préadolescents ? Enquête sur leurs pratiques TV, jeux vidéo, Internet, radio*. Toulouse : Erès.

Hénaf, G., Potin, E. & Sorin, F. (2020). Les enjeux de la concertation dans les dispositifs de protection de l'enfance. L'exemple de la régulation des pratiques numériques des enfants placés. *La nouvelle revue. Éducation et société inclusives Dossier Éducation Familiale et systèmes éducatifs inclusifs*. (n° 89-90), 82-96.

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. & Ólafsson, K. (2012). Risks and safety on the internet. The perspective of European children. Full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries. <http://eprints.lse.ac.uk/33731/1/Risks%20and%20>

Tisseron, S. (2009). Les jeunes et la nouvelle culture Internet. *Empan* 4/2009 (n° 76), 37-42.

*Mots clés* : protection de l'enfance – scolarité – usages numériques

*Titre 3* : Le rôle de l'équipe scolaire dans l'accompagnement des enfants en protection de l'enfance : vers une responsabilité partagée

*Résumé* : Cette communication est basée sur la recherche académique réalisée entre 2017-2019 sur le département de Paris, au sein des quatre Services d'Accueil de Jour Educatif (SAJE) et un Service d'Accueil Psycho-Pédagogique et Educatif de Jour (SAPPEJ). Les résultats présentés montreront les liens qui existent de fait entre le secteur de l'Education nationale et le secteur de la Protection de l'enfance dans le cadre d'accompagnement de ces enfants. En se basant sur l'analyse des processus de prises de décision effectuée dans le cadre de cette recherche, cette communication tentera de montrer l'interdépendance qui existe entre la dynamique d'accompagnement proposé à l'enfant et ses parents au sein de l'école et le parcours de l'enfant en protection de l'enfance. A la fin, la notion de responsabilité partagée sera questionnée du point de vue des lois en vigueur et du point de vue des pratiques professionnelles analysées dans le cadre de cette recherche.

La recherche a concerné vingt-trois mineurs et vingt-deux familles avec les enfants âgés de 8 à 12 ans pour les SAJE et de 15 à 16 ans pour le SAPPEJ. En tout, les chercheurs ont réalisé 66 entretiens semi-directifs dont 31 entretiens avec les parents (deux vagues), 13 entretiens avec les enfants (dont 4 entretiens parent-enfant), 22 avec les professionnels.

Dans un premier temps, une analyse thématique du contenu de chaque entretien a été effectuée. Elle a été suivie d'une analyse transversale du contenu et d'une analyse de discours qui a permis d'identifier les moments clés de l'accompagnement. Les vingt-deux dossiers d'enfants ont été analysés. Cette source a permis de répertorier les informations factuelles relatives au contenu des pratiques, à l'analyse professionnelle de la situation, la dynamique de communication entre les partenaires impliqués. L'analyse de ces informations a permis d'identifier les décisions prises, les décideurs et les " moments décisionnels ".

L'école joue un rôle important quant à la continuité versus discontinuité du parcours de l'enfant en protection de l'enfance. Le changement d'école est un facteur décisionnel important dans l'analyse de la continuité ou discontinuité de l'accompagnement. Plusieurs situations analysées dans le cadre de cette recherche ont montré les effets positifs du changement d'école sur les processus d'apprentissage chez l'enfant, en particulier lorsque ce dernier se trouve stigmatisé ou quand l'équipe pédagogique ne trouve plus d'autres solutions. Cependant, ce changement est à chaque fois réfléchi en amont et parfois les SAJE catalysent à plus long terme l'avis du parent, selon lequel le changement d'école est une seule et unique solution pour améliorer la situation de l'enfant à l'école.

Le bien-être et la protection de l'enfance deviennent donc une responsabilité partagée où les acteurs locaux ont un grand rôle à jouer. Pour ce faire, il faut cependant que tous les secteurs impliqués dans l'accompagnement et les différents acteurs puissent s'appuyer davantage sur les ressources existantes dans le milieu de vie de l'enfant et puissent travailler de concert à la recherche de solutions diverses et adaptées aux besoins de l'enfant et au contexte de vie.

*Références* :

BAUMANN, D. J., DALGLEISH, L., FLUKE, J., & KERN, H. (2011). *The decision making ecology*. Washington, DC: American Humane Association.

CAPELIER, F. (2016). *Responsabilité et protection de l'enfance*. Paris : Dunod.

JOIN-LAMBERT, H. (2012). *Les accueils de jour en protection de l'enfance: une nouvelle place pour les parents ?* Paris: L'Harmattan.

*Mots clés* : protection de l'enfance, apprentissages, prise de décision, effets, responsabilité

## **Session 2 :**

*Titre 4* : Le milieu ouvert de la protection de l'enfance et l'école : un étayage intermittent fractionné sur la scolarité et la reconfiguration du travail éducatif

*Résumé* : En France, l'école et le travail socioéducatif sont des champs professionnels qui se sont formalisés à distance l'un de l'autre, ce qui a pu constituer le terreau de possibles tensions et d'une collaboration difficile (Chauvière et Fablet, 2001). Pour autant, ils entretiennent des relations nécessaires lorsque leur périmètre d'action les fait s'occuper des mêmes enfants et jeunes.

Le suivi en milieu ouvert de la protection de l'enfance présente la particularité d'une action éducative intermittente et étalée dans le temps et porte sur des situations jugées difficiles au sein desquelles se croisent et parfois s'enchevêtrent des problématiques sociales et scolaires. Le suivi peut durer de plusieurs mois à plusieurs années. Pendant cette période, les professionnels suivent les situations des enfants et de leur famille au cours d'entretiens courts ou longs, mais à une fréquence faible et irrégulière. Pendant ces temps sont évoqués et négociés les objets du travail éducatif, qui peuvent comprendre la scolarité. Ces interventions produisent une nouvelle strate dans le partage du travail éducatif (Tardif & Levasseur, 2010), entre les professionnels, les parents, les professionnels de l'animation et l'intervention sociale ou du milieu médico-social déjà impliqués ou qui vont l'être.

Cette communication s'appuie sur une recherche qui porte sur deux terrains d'enquête constitués par des services qui suivent des mesures de milieu ouvert en protection de l'enfance (AED ou AEMO) (N=1300). Cette recherche se focalise sur la présence et l'appréhension de la question scolaire pour les enfants scolarisés en primaire. Nous nous appuyerons plus particulièrement sur un volet qualitatif, une enquête ethnographique auprès d'un service (15 équivalents temps plein) qui a en charge 310 mesures. Nous avons suivi le service pendant plus d'un an, dans le contexte de l'épidémie de la Covid-19 et de ses mesures sanitaires. Nous avons observé le service (son quotidien, les réunions, les synthèses pour un total dépassant les 80 heures), analysé ses dossiers et mené des entretiens individuels semi-dirigés répétés auprès des professionnels (20 entretiens)

Notre démarche nous permet, d'abord, de recueillir par le biais de diverses sources les éléments permettant de situer les situations scolaires des enfants avant et durant leur prise en charge. Les données permettent d'analyser les connaissances que les éducateurs et éducatrices ont des parcours scolaires des enfants, comment ils en rendent compte puis les pratiques qu'ils et elles mettent en œuvre en direction des enfants, en articulation avec l'Éducation nationale, les parents et les autres partenaires du champ éducatif.

Il apparaît qu'au-delà des recommandations et préconisations formalisées sur le plan institutionnel, la division du travail éducatif et la définition des rôles de chacun dans la communauté éducative sont liées à des réalités territoriales et partenariales ainsi qu'à des représentations chez les professionnels de leur périmètre d'action. Sur le terrain enquêté, ce travail s'inscrit dans le

contexte d'un champ pour lequel les évolutions des modes de financement et de gouvernance contribuent à éloigner les objectifs donnés aux professionnels de leurs conceptions du travail social (Chauvière, 2010), et à lier les moyens disponibles aux premiers plutôt qu'aux deuxièmes, ce qui les met à mal.

Nous montrerons que, si la question scolaire fait partie du diagnostic, elle n'est pas au centre de l'attention. Toutefois, le travail peut avoir un effet sur celle-ci, notamment par la mobilisation ou le renforcement d'intervention d'autres acteurs éducatifs, sociaux ou médico-sociaux. Ainsi, les interventions de milieu ouvert, par cette intermittence dans les enjeux éducatifs du fait des moyens contraints qui sont dédiés, contribuent d'abord partiellement à la (re)configuration du travail éducatif par l'ajustement des actions mises en œuvre, qui peuvent être un préalable au soutien de la scolarité.

#### *Références :*

Chauvière M., Fablet D., 2001, " L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile ", *Revue française de pédagogie*, 134, p. 71-85.

Périer P., 2010, *L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*, Rennes, PUR (Le sens social).

Rayou P., 2015, *Aux frontières de l'école. Institutions, acteurs et objets*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes (Culture et Société), 268 p.

Chauvière M., 2010, *Trop de gestion tue le social*, Paris, La Découverte.

Tardif M., Levasseur L., 2010, *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*, Paris, PUF.

*Mots-clés* : division du travail éducatif, intervention socio-éducative, inégalités scolaires

*Titre 5* : L'école, un impensé de la protection de l'enfance ?

*Résumé* : Qu'elle soit détestée ou adorée, subie ou investie, l'école laisse rarement indifférent. Seule institution obligatoirement appréhendée par tous les enfants en France, elle reste malgré elle le terreau de la reproduction d'inégalités sociales dont les premières victimes sont les enfants les plus éloignés de la culture scolaire. Parmi eux, les enfants confiés aux services de la protection de l'enfance figurent en bonne place cumulant souvent difficultés d'ordre personnelles et familiales et difficultés scolaires et sociales pouvant les mener à une situation de décrochage scolaire et/ou d'échec scolaire. Ils sont ainsi 40% à être encore scolarisés en primaire à l'âge de 11 ans (contre 10% dans la population générale) et 6% des jeunes âgés de 6 à 15 ans confiés à l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) sont en situation d'absentéisme ou de rupture scolaire (Abassi, 2020). 25% des jeunes sortant de l'ASE n'ont aucun diplôme et plus de la moitié est détenteur d'un diplôme professionnel (Frechon & Breugnot 2018) ce qui montre la prévalence des orientations scolaires vers des cursus courts.

Cependant, cachés derrière la réalité des statistiques, certains enfants confiés à une famille d'accueil parviennent à déjouer les influences du déterminisme social et à poursuivre leur scolarité, au moins, jusqu'à l'obtention d'un diplôme équivalent au baccalauréat. La place de l'école dans la vie de ces accrocheurs scolaires a été questionnée afin de comprendre les facteurs de protection du décrochage scolaire et proposer ainsi des pistes d'analyse et de réflexion aux professionnels de l'éducation nationale et à ceux de la protection de l'enfance dont le travail collaboratif peut être un axe d'amélioration des conditions d'accompagnement des enfants.

Il ressort de nos recherches que l'école apparaît alors comme un impensé de la protection de l'enfance. Quasiment aucune trace de son empreinte dans les parcours de formation des travailleurs sociaux laissant ainsi chaque professionnel appréhender la question scolaire avec sa propre sensibilité, ses propres connaissances, voire ses propres représentations. Certains chercheurs ont d'ailleurs montré comment les attentes, en général faibles, des éducateurs spécialisés vis-à-vis de la scolarité des enfants confiés en établissement sont influencées par leurs propres normes (Denecheau & Blaya 2014). La réciprocité est de mise du côté de l'éducation nationale où la protection de l'enfance est un non sujet dans la formation des enseignants. Cette absence de sensibilisation à la question de la scolarité des enfants en protection de l'enfance peut générer un manque de connaissances des professionnels de la protection de l'enfance et de l'éducation nationale concernant les facteurs de vulnérabilité de ces enfants et donc des défaillances dans l'accompagnement dont ces jeunes auraient besoin pour les aider à lutter contre la reproduction des inégalités générées par le système scolaire.

Or, les jeunes accompagnés par les services de l'ASE qui parviennent à s'accrocher à l'école malgré la présence de facteurs de risques sont pourtant ceux qui bénéficient de soutiens de la part de travailleurs sociaux, d'enseignants sans oublier le rôle très important joué par les pairs. L'école peut représenter pour certains enfants accompagnés par l'ASE l'élément de normalité dans le parcours de vie ; ils peuvent alors s'y investir à condition de rencontrer des personnes bienveillantes et soutenantes pour les aider à dépasser les difficultés rencontrées.

#### *Références :*

Abassi, E. (2020, mai). 61 000 enfants, adolescents et jeunes majeurs hébergés fin 2017 dans les établissements de l'aide sociale à l'enfance. DREES, Les dossiers de la DREES, n°55.

Frechon, I. & Breugnot, P. (2018). Accueil en protection de l'enfance et conditions de sortie sous le prisme du placement familial, ELAP (Etude Longitudinale sur l'Accès à l'Autonomie des jeunes en Protection de l'enfance)

Denecheau, B. & Blaya, C. (2014). Les attentes des éducateurs sur la scolarité des enfants placés en France et en Angleterre. Une estimation des possibles a minima. Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 4(4), 69-92. <https://doi.org/10.3917/lsdle.474.0069>

*Mots-clés :* Accueil familial, protection de l'enfance, scolarité, facteurs de protection, formation

*Titre 6 :* Quelles conceptions et places de l'école dans l'évaluation de la situation de l'enfant confié en famille d'accueil

*Résumé :* Depuis les années quatre-vingt-dix, l'évaluation est une notion qui fait débat en travail social mettant en évidence la pluralité des conceptions de cette dernière (Albert et al. 2017).

Nombreux sont les chercheurs à avoir défendu l'idée de l'importance des outils et des supports pour guider la pratique et en assurer la justesse dans le champ de la protection de l'enfance (Boutanquoi, 2012 ; Gabel & Durning, 2002). Aujourd'hui, la loi du 14 mars 2016 et ses décrets soutient cette perspective, un rapport d'évaluation de la situation d'un enfant protégé doit être réalisé tous les ans ou tous les deux ans. Il doit aborder l'évolution de la santé physique et psychique de l'enfant, de son développement, de sa scolarité, de sa vie sociale et de ses relations avec sa famille et les tiers intervenant dans sa vie. Une obligation légale davantage cadrée qui est venue remanier, interroger ou même bousculer les pratiques et les organisations. Au sujet de la dimension scolaire, la littérature disponible explore notamment les résultats scolaires et les comportements à l'école des enfants ayant une expérience de placement, mais aussi les notions d'engagement scolaire (Mihalec et al., 2020) et de bien-être scolaire des enfants protégés (Garcia-Molosa & al., 2019). Des connaissances qui convergent vers des conceptions académiques mais aussi socialisantes de l'école dans le contexte de la protection de l'enfance.

Ainsi, une recherche en sciences de l'éducation et de la formation a été menée à ce sujet pour dresser un état des lieux des pratiques dans l'accueil familial associatif en France. A partir de 40 questionnaires sur les pratiques évaluatives complétés par des services d'accueils familiaux, d'observations de réunions relatives à l'évaluation de situations d'enfants, et d'entretiens réalisés avec des professionnels, des parents et des enfants, la dimension scolaire est apparue comme transversale mais aussi appréhendée sous des formes très hétérogènes selon les perceptions des acteurs. " De quoi est révélatrice la scolarité de l'enfant protégé " sera la question de fond structurant cette communication.

Un résultat majeur apparu est l'omniprésence de la scolarité comme une dimension évaluée pour renseigner tant le développement de l'enfant que le déroulement de l'accueil que les compétences parentales. Toutefois, le déploiement concret à travers des supports, des outils pour consigner cette évaluation reste hétéroclite : progression du niveau scolaire, volume et/ou fréquence des incidents à l'école, capacités d'adaptation de l'enfant au format et rythme scolaire, contenu des appréciations des enseignants en termes de comportement scolaire, .... Nous notons ici l'absence d'un axe pourtant en plein essor : le bien-être scolaire. Et sur chacun de ces " items ", un regard différent porté par les enseignants, les professionnels référents du service d'accueil familial, les assistants familiaux qui accueillent l'enfant au quotidien, l'enfant lui-même ainsi que ses parents. Cette absence d'homogénéité entre les acteurs à propos de la sphère scolaire des enfants protégés peut être interrogée au prisme des différents rôles que recouvre habituellement l'école dans la vie des familles.

Un deuxième axe sera développé, celui concernant les différentes façons d'utiliser la sphère scolaire dans les pratiques éducatives en accueil familial. En effet, est observé un rôle pivot de la scolarité entre à la fois les pratiques éducatives au quotidien, les pratiques évaluatives de la situation de l'enfant ainsi que les pratiques de protection. La scolarité comme à la fois un indicateur, un révélateur et un symptôme potentiel des relations socio-familiales. De plus, nous avons observé une multiplicité d'acteurs impliqués de près ou de loin et à différents niveaux dans la scolarité de l'enfant. Cela amène à interroger les missions précises de chacun, et les modalités de communication et de partenariat entre eux.

L'ensemble de ces éléments invite à réfléchir collectivement (enfants, parents, professionnels, chercheurs) au sujet de l'école, une dimension qui semble aller de soi et qui pourtant doit être interrogée en profondeur pour en saisir la complexité et l'importance dans le processus d'évaluation et la vie quotidienne de l'enfant.

## *Références*

Albert, I., Chaput-Le Bars, C., & Frechon, F. (2017). L'évaluation de l'activité en Protection de l'Enfance. *Le sociographe*, (Hors serie 10), 171-190. <https://doi.org/10.3917/graph.hs010.0171>

Boutanquoi, M. (2012). Pratiques professionnelles, évaluation et recherche action. *Connexions*, 98 (2), 135-150.

Gabel, M., & Durning, P. (2002). *Evaluation(s) des maltraitances, rigueur et prudence*. Paris: Fleurus.

Garcia-Molsosa, M., Collet-Sabé, J., Martori, J. C., & Montserrat, C. (2019). School satisfaction among youth in residential care: A multi-source analysis. *Children and Youth Services Review*, 105, 104409. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104409>

Mihalec-Adkins, B. P., Christ, S. L., & Day, E. (2020). An exploration of placement-related psychosocial influences on school engagement among adolescents in foster care. *Children and Youth Services Review*, 108, 104616. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104616>

*Mots-clés* : école, évaluation, accueil familial, pratiques éducatives

**Mots-Clés:** protection de l'enfance, scolarité, professionnels, pratiques éducatives, enfants

# Enseignement et apprentissage de la lecture-écriture en IEF (instruction en famille) et en EPHC (écoles privées hors contrat) – pratiques, dispositifs, évaluations

Veronique Bourhis \* , Philippe Bongrand \* † , Jean-François Nordmann \* ‡ ,  
Francoise Carraud \* § <sup>1</sup> , Ghislain Leroy \* ¶ , Charlotte Le Corre \* ||

<sup>1</sup> Education, Cultures et Politiques (ECP) – Université Lumière - Lyon 2 – France

## Proposition de symposium

Axe : Alternatives en (et) débats.

## Argumentaire

### Enseignement et apprentissage de la lecture-écriture en IEF (instruction en famille) et en EPHC (écoles privées hors contrat) – pratiques, dispositifs, évaluations

En France aujourd’hui, l’enseignement des savoirs scolaires est réglementé par l’État, mis en œuvre, réalisé et évalué selon des normes nationales, très majoritairement dans des écoles publiques. Qu’en est-il dans des structures privées, hors contrat, ou dans les familles, dans le cadre de l’instruction en famille (IEF) ?

Cette question interroge, puisque le nombre d’enfants hors école publique ne cesse de croître en France (60.000 enfants étant instruits en famille et 79 000 en écoles privées hors contrat (E.P.H.C.) en 2020(1) ) et dans le monde occidental.

Dans ces situations alternatives à l’école publique, la loi prévoit que les enfants doivent acquérir les compétences prévues dans le socle commun de connaissances et de compétences (Loi d’orientation et de programme pour l’avenir de l’école, Bulletin officiel n°18 du 5 mai 2005).

Les communications de ce symposium seront centrées sur la question de l’acquisition des compétences *en lecture et en écriture au niveau des âges de l’école primaire obligatoire (maternelle et élémentaire soit de 3 à 11 ans)*.

En effet, si les enjeux scolaires et sociaux de ces acquisitions en lecture et en écriture sont

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: philippe.bongrand@cyu.fr

‡Auteur correspondant: jean-francois.nordmann@cyu.fr

§Auteur correspondant: francoise.carraud@univ-lyon2.fr

¶Auteur correspondant: ghislain.leroy@univ-rennes2.fr

||Auteur correspondant: charlotte.le\_corre@ens-paris-saclay.fr

considérables dans nos sociétés scripturales (Goody, 1979, 2006 ; Olson 1998), les modes et modalités d'apprentissage restent une question socialement et pédagogiquement vive qui suscite et réactive de fortes tensions idéologiques.

Plusieurs regards seront apportés, à partir d'enquêtes (observations et entretiens de type ethnographique), avec des familles pratiquant l'IEF (selon différentes modalités) ou dans des écoles alternatives privées hors contrat (elles aussi différentes).

Il s'agira de tenter de comprendre comment, dans le concret de situations toujours singulières, ces acquisitions en lecture et en écriture sont structurées ou ordonnancées ? Quel est le degré de formalisation des situations d'apprentissages ? Qu'apprennent les enfants et comment ? Quelles pratiques et quels outils sont-ils privilégiés ? Dans quelles configurations ou dispositifs, selon quelle forme(s) ? Quelles modalités d'évaluation sont-elles privilégiées ? Comment sont-elles organisées et conduites ?

Les analyses proposées seront structurées par des cadres pluriels : approches didactiques spécifiques, approches sociologiques, philosophiques, pédagogiques ou cognitives...

### **Bibliographie indicative**

Chartier, A.-M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*. Paris : Retz

Goigoux, R. , Cébe, S. (2006) *Apprendre à lire à l'école*, Retz

Martin, M. (2009) *Apprendre à lire en famille*, éditions L'instant présent

Goody,-J. (1968a,-2006). *La technologie de l 'intellect "*. Pratiques-131/132,-7830.

Olson, D., *L'Univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris, Retz, 1998, 348 p.

Seguy, J.-Y. (dir.), (2018). *Variations autour de la forme scolaire. Mélanges offerts à André D. Robert*. Nancy : Presses universitaires de Nancy.

Thomas, A. & Pattison, H. (2013). *À l'école de la vie – les apprentissages informels sous le regard des sciences de l'éducation*. Paris : Éditions l'Instant Présent

Vincent, G. (1980). *L'École primaire française. Étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon

### **COMMUNICATION :**

#### **Les enjeux éducatifs de la lecture au prisme des contrôles de l'instruction dans la famille**

**Philippe Bongrand**, CYU Cergy - Paris Université, INSPÉ. Écoles, Mutations, Apprentissages É.A. 4507

Telle que Guy Vincent la conceptualise, la forme scolaire de socialisation met prioritairement en jeu l'assujettissement à un ordre fondé sur le respect de règles impersonnelles. L'enseignement de la lecture, parmi d'autres disciplines au programme de l'école primaire, ne viserait pas seulement

à transmettre des techniques mais aussi, voire surtout, à soutenir ce procès d'assujettissement (Vincent, 1980 : 112, 114). Dans cette perspective, la situation des enfants qui sont instruits hors école constitue un terrain empirique original : ces enfants seraient-ils susceptibles de ne faire l'apprentissage que de ces seules techniques, et non de la morale qui, en contexte scolaire, lui est associée ? Telle pourrait être, plus ou moins consciente, la préoccupation des contrôles, par l'Éducation nationale, de l'enseignement-apprentissage de la lecture au sein des familles non scolarisantes. Pour étudier ce qu'il en est, notre communication porte sur les rapports rédigés par les contrôleurs au sujet d'enfants d'âge primaire instruits en famille.

Notre corpus se compose d'une centaine de rapports issus de contrôles mis en œuvre, en 2016-2017, dans deux départements métropolitains contrastés (l'un rural, l'autre dominé par une métropole).

Des recherches universitaires ont déjà montré que les contrôleurs de l'Éducation nationale adoptent des postures variées pour évaluer l'instruction donnée dans les familles (Quatrevaux, 2011 ; Farges et Tenret, 2018). Ces différents travaux ne privilégient et n'approfondissent cependant pas une catégorie donnée de savoirs. Même s'ils ont pour mandat de contrôler l'instruction dans la famille au prisme du seul socle commun de connaissances, de compétences et de culture, et non des programmes scolaires, les contrôleurs évaluent pourtant bien des savoirs emblématiques de l'école et au cœur de l'expertise didactique de ses professionnels – dont les contrôleurs font partie.

Nous nous concentrerons sur la manière dont les contrôleurs envisagent et commentent les pratiques d'enseignement de la lecture par les parents et les compétences des enfants en la matière. Nous identifierons, d'une part, les indicateurs et catégories qu'ils utilisent pour rendre compte des pratiques des parents et, d'autre part, les outils d'évaluation mobilisés pour apprécier, au cours du contrôle, les compétences en lecture de l'enfant. Nous analyserons si et comment les contrôleurs manifestent une approche qui va au-delà du contrôle des techniques de lecture et, alors, si cette approche peut être confrontée à celle qui est décrite par G. Vincent au sujet de l'assujettissement de l'enfant à des règles impersonnelles. Ce faisant, nous réfléchirons aux enjeux éducatifs de la lecture.

## **Bibliographie**

Farges, G., Tenret, É. (2018). " Les inspecteurs et les "fondamentaux" de l'éducation à l'épreuve des contrôles de l'instruction dans la famille ", *Revue française de pédagogie*, 205, p. 51-64.

Quatrevaux, A. (2011). " Le système scolaire face à l'instruction dans la famille ". *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 10, 29-43.

Vincent, G. (1980)s. *L'École primaire française. Étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

## **COMMUNICATION :**

**Diverses activités de lecture et d'écriture dans quelques écoles privées hors contrat : des nouveautés pédagogiques ?**

**Françoise Carraud** Université Lumière Lyon2 - Ispef Laboratoire Éducation, Cultures, Politiques

À partir d'enquêtes ethnographiques en cours, auprès de créatrices et d'intervenantes (animatrices, éducatrices ou enseignantes) dans plusieurs écoles privées hors contrat (de statuts et d'obédiences différents), nous présenterons quelques-unes des diverses modalités adoptées pour engager les enfants dans la lecture et l'écriture.

Ces descriptions seront suivies de propositions d'analyse de type pédagogique. Définissant la pédagogie comme une activité humaine inscrite dans des normes plurielles qui sont sans cesse renormalisées en situation, nous chercherons à dégager la pédagogie mise en œuvre par ces professionnelles, qu'elles soient salariées ou bénévoles, pour en déterminer l'éventuelle nouveauté.

Les notions de norme et de renormalisation sont reprises des travaux de Schwartz (1989). Avec lui (Carraud, 2020), nous définissons les normes antécédentes comme des normes qui encadrent, anticipent, prédéterminent les activités humaines, qui facilitent et entravent à la fois ces activités. Si ces normes antécédentes participent du cadrage des activités humaines, ici des activités de lecture et d'écriture, elles sont toujours ambivalentes, ambiguës ; leur pluralité nécessite et permet les interprétations et réinterprétations, les renormalisations en situation. Car c'est bien dans le réel de ces situations que ces normes antécédentes agissent en étant toujours réinventées.

Ainsi nous cherchons, à partir de ces enquêtes, selon quels compromis ou conflits de normes s'organise et se réalise la pédagogie de la lecture et de l'écriture mise en œuvre dans quelques écoles privées hors contrat. Nous interrogerons cette pédagogie, envisagée comme ajustements en situation ou compromis normatifs, à l'aune de son histoire (Chartier, 2007) des observations et des recommandations faites par les didacticiens (Goigoux *et alii*, 2016), comme de l'évolution des instructions officielles, en lien avec le concept de forme scolaire (Vincent, 1980 ; Seguy (dir.), 2018).

## Bibliographie

Carraud, 2020. " Travailler avec d'autres à l'école primaire. Quelles rencontres normatives ? " in Morel, S. (dir.). *L'épreuve de l'autre. Collaborations, cohabitations et disputes interprofessionnelles en éducation*. Louvain la neuve : L'Harmattan (Académia), p.41-62.

Chartier, A.-M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*. Paris : Retz

Goigoux, R. (dir.) (2016). *Lire écrire. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Rapport de recherche pour la DGESCO et L'Ifé-ENS Lyon.

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

Schwartz, Y. (1989). *Reconnaissance du travail. Pour une approche ergologique*. Paris : PUF.

Seguy, J.-Y. (dir.), 2018). *Variations autour de la forme scolaire. Mélanges offerts à André D. Robert*. Nancy : Presses universitaires de Nancy.

Vincent, G. (1980). *L'école primaire française*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

**COMMUNICATION :**

## Apprendre à lire à l'école - Apprendre à lire en famille. De quelques éléments de comparaison relatifs aux savoirs visés dans l'apprentissage initial de la lecture chez des familles instruisant à la maison.

Véronique Bourhis , CYU Cergy - Paris Université, INSPÉ. Écoles, Mutations, Apprentissages É.A. 4507

Depuis les années 2000 et quel que soit le point de vue adopté, un consensus s'est établi pour reconnaître que quatre composantes sont impliquées dans l'apprentissage de la lecture - écriture : la maîtrise des correspondances grapho-phonologiques, c'est à dire l'identification et la production des mots, la compréhension de textes, la production de textes et l'acculturation à l'écrit : " la familiarisation avec la culture écrite, ses œuvres, ses codes et ses pratiques sociales " (Goigoux, 2000).

Cet apprentissage cristallise de nombreuses tensions dont les médias se font écho. (*le Monde* du 18 mai 2018, *Libération* 18 janvier 2014, *le Figaro* 10 janvier 2014 par exemple). En effet des désaccords importants persistent, portant sur les " priorités et le poids réciproque des facteurs " (Nonnon et Goigoux, 2007), d'autant que les évaluations en lecture dans le cadre de la journée défense et citoyenneté, qui concerne l'ensemble des jeunes français d'une même tranche d'âge (16 ans) montrent que 9,7% de cette population est en difficulté de lecture-écriture, et 4,3% en très grande difficulté ( sources : statistiques du Centre du service national, 2017).

Nous nous intéressons dans l'instruction en famille à *l'apprentissage initial de la lecture* et particulièrement à la nature du savoir visé ainsi qu'aux effets sur les apprentissages des enfants des modalités d' " enseignement " de la lecture. Comment les enfants instruits en famille apprennent-ils à lire, et qu'apprennent-ils ?

Alors que l'édition propose différents manuels pour " apprendre à lire " sur lesquels les enseignants/ les parents peuvent s'appuyer ou non selon leur sensibilité, manuels nommés abusivement " méthodes " selon la doxa, nous abordons cette question en nous centrant sur les familles, majoritaires en IEF, qui déclarent sous différentes formes " enseigner la lecture ", en excluant les unschoolers.

Notre terrain d'enquête est constitué d'entretiens auprès de 5 familles instruisant en famille selon trois des modalités contrastées : CNED non réglementé ; manuel de lecture ; pas de manuel.

Nous étudions qualitativement dans les entretiens (i) la manière dont les parents parlent l'apprentissage de la lecture de leurs enfants, (ii) les tâches qu'ils leur donnent à partir de supports identifiés.

Nous analysons les approches parentales selon leurs logiques, leurs spécificités, leur forme d'expertise, leur forme d'adéquation à des sollicitations du contexte, la manière dont ils médiatisent l'activité au regard des savoirs à acquérir pour les enfants.

Nous identifions les indicateurs correspondant aux 4 composantes précitées et les analysons en terme de tâches effectuées par les enfants, selon la typologie de la recherche IFÉ sur la lecture - écriture en classe (2016).

Cette perspective comparative nous permet de suggérer quelques spécificités de l'apprentissage initial de la lecture en IEF et de faire lien avec un aspect jamais mentionné par les parents instruisant en famille et pourtant caractéristique des pratiques familiales : celui de la maîtrise des relations entre oral et écrit dans ses aspects syntaxiques et textuels.

## Bibliographie

Goigoux, R. (dir.) (2016). *Lire écrire. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Rapport de recherche DGESCO - IFÉ-ENS Lyon.

Martin, M. (2009) *Apprendre à lire en famille*, éditions L'instant présent

Nonnon, É. et Goigoux R. (2007) " Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture ", *Repères*, 36 – 2007, p. 5-36, <https://doi.org/10.4000/reperes.459>

Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris: Minuit.

## COMMUNICATION :

### Éducation et socialisation à la lecture et l'écriture en IEF, différenciées selon les milieux sociaux moyens ou supérieurs

**Ghislain Leroy** (Université Rennes 2, laboratoire CREAD) et **Charlotte Le Corre** (E.N.S. Paris-Saclay, EHESP)

Outre une forte visibilité médiatique et une présence récente dans l'actualité politique, l'instruction en famille (IEF) est en expansion depuis plusieurs années (Bongrand & Glasman, 2018). Son analyse amène à s'interroger sur les formes actuelles des éducations et socialisations familiales et la manière dont s'y transmettent des capitaux culturels, rentables scolairement et socialement, proches ou non des modalités propres à l'école, elles-mêmes en évolution (Lahire, 2005). Le tout interroge les reconfigurations actuelles et entrelacements entre les socialisations scolaires et familiales, en filiation avec Sandrine Garcia (2018) ou Annette Lareau (2001).

Notre enquête est ainsi sensible à la question des manières différenciées dont se transmettent ces capitaux, selon les catégories sociales des familles IEF (soit moyennes soit supérieures dans notre échantillon). En adéquation avec la thématique de ce symposium, nous nous centrons sur la question de la transmission des compétences de lecture et (dans une moindre mesure) d'écriture.

Nous avons mené 14 entretiens semi-directifs auprès de familles de catégories moyennes et de catégories supérieures qui pratiquent l'IEF. Quel que soit le milieu social, les pratiques de lecture / écriture sont très nombreuses au quotidien, allant de pair avec des interactions littéraciées entre l'adulte et l'enfant (lectures d'albums) ainsi que certains loisirs (fréquentation de bibliothèques). Le choix de l'IEF vise à mettre en œuvre une personnalisation dans le but d'ajuster l'intervention éducative à la spécificité de l'enfant pour accomplir les finalités d'apprentissage habituellement portées par l'école. Ceci peut passer par le recours à de multiples pédagogies (Montessori, Charlotte Mason, méthode des alphas, etc.), dans le but de trouver la plus adéquate à la particularité de l'enfant (ainsi qu'aux options pédagogiques voulues par le parent IEF). Il n'est pas rare que certains apprentissages de lecture / écriture s'effectuent plus vite qu'à l'école, étant mis en œuvre très tôt (dès l'âge du bébé parfois).

Il n'en reste pas moins que selon les milieux sociaux, plus ou moins riches en capitaux, les pratiques éducatives et socialisatrices en la matière ne sont pas identiques. Il semble que les familles de milieux supérieurs mieux dotés en capitaux culturels transmettent des compétences littéraciées dans des situations plus informelles et " imprévues " (autre rapport au temps), considérant autrement ces activités (moins comme une " commande " que comme un enrichissement

personnel vers lequel elles inclinent naturellement), qui sont également travaillés par certains types d'activités (théâtre, poésie, etc.), certaines modalités didactiques particulières, ce qui n'est pas sans évoquer les travaux de Bonnéry et Joigneaux (2015) sur les littératies familiales inégalement rentables scolairement. Il est vrai que nous sommes alors confrontés à des enfants qui ont déjà de nombreuses dispositions à la lecture, de sorte qu'ils s'y adonnent spontanément et avec plaisir, ce qui rend peut-être moins nécessaire une acculturation seconde et scolaire à ces objets.

## Bibliographie

Bongrand, P., et Glasman, D. (2018). Instruction(s) en famille. Explorations sociologiques d'un phénomène émergent. *Revue française de pédagogie*, vol. 205, no. 4, p. 5-19.

Bonnéry, S., et Joigneaux, C. (2015). Des littératies familiales inégalement rentables scolairement. *Le français aujourd'hui*, vol. 190, no. 3, p. 23-34.

Garcia, S. (2018). *Le goût de l'effort. La construction familiale des dispositions scolaires*. Paris : PUF, coll. " Education et société ".

Lahire B. (2001). La construction de l'" autonomie " à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, vol. 135, p. 151-161.

Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods : Class, Race and Family Life* Berkeley, Los Angeles : University Of California Press.

## COMMUNICATION :

### Unschooling et apprentissages autonomes de l'orthographe et de la grammaire – apprendre les règles par besoin et non par conformation à la norme

Jean-François Nordmann, CYU Cergy - Paris Université, INSPÉ. Écoles, Mutations, Apprentissages É.A. 4507

En s'appuyant sur une série d'entretiens complémentaires dédiés (ajoutés à un premier corpus d'une quarantaine d'entretiens menés en 2019-20) avec des parents instruisant en famille et se réclamant de la pratique du " *unschooling* " (ou " *apprentissages autonomes* ", " *libres* ", " *naturels* ", " *auto-gérés* "...), on s'intéressera à la façon dont il est fait place, dans le *unschooling*, à un apprentissage des règles d'usage de la langue – et notamment des règles de la grammaire et de l'orthographe – advenant spontanément et se trouvant conduit par l'enfant de façon autonome, en lien avec ses seuls intérêts et besoins, sans recours à aucune forme imposée ni a fortiori programmée, disciplinaire et magistrale de l'enseignement de la langue.

Plus spécifiquement, on se propose de se centrer sur la façon dont se trouvent alors appréhendées les règles de la grammaire et de l'orthographe et sur les conséquences qui en découlent pour l'apprentissage même de ces règles, en termes de contenus, de temporalité et de modalités d'acquisition. On soutiendra l'idée que ces règles apparaissent alors comme des particularités factuelles d'usage (pouvant susciter la curiosité) et/ou comme des propositions générales caractéristiques du système de la langue (pouvant susciter un intérêt scientifique), mais non pas comme des impératifs de conformation s'imposant inconditionnellement et supposés fondamentaux et fondateurs pour tous. Il en résulte, et de façon assumée chez les *unschoolers*, que l'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe peut avoir lieu de façon (très) tardive, frag-

mentaire et non systématique. Corrélativement, l'objectif d'apprentissage n'est pas celui d'une conformité totale (" sans fautes ") ou maximale à la norme, mais d'un respect simplement " suffisant " de ces règles, le critère de suffisance étant défini par le sujet lui-même et pouvant varier fortement dans le temps en fonction de ses besoins. Il en résulte un type de rapport singulier à la langue, définie pragmatiquement en fonction de ses usages et non pas comme institution source de normes collectives.

Outre la visée ethnographique (pour une meilleure connaissance de l'option non-scolarisante spécifique qu'est le *unschooling*), un des enjeux de cette étude, en lien avec le colloque, est de disposer d'un terme de comparaison permettant de (re)mettre en perspective les approches, qui ont été proposées ou qui ont eu cours à l'École, d'apprentissage des règles de grammaire et d'orthographe par ORL (" Observation Réfléchie de la Langue ") ainsi que d'en marquer les limites. Un autre enjeu est aussi de laisser entrevoir, avec le *unschooling*, le développement d'un autre rapport possible aux règles et à l'apprentissage des règles – y compris aux " règles de vie " collective, au-delà des règles de correction linguistique – et une mise en question des visées éducatives de l'École et de ce qu'on peut supposer être son noyau central d'éducation à la règle et à la norme.

## Bibliographie

Grossmann, F. & Manesse, D. (dir.)(2003). Dossier " L' " observation réfléchie de la langue " à l'école ". *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 28. INRP.

Holt, J. (2011). *Les apprentissages autonomes. Comment les enfants s'instruisent sans enseignement* (C. Barillon et al., trad.). Paris : Éditions l'Instant Présent (Original *Learning all the time* publié 1989).

Plavis, M. (2017). *Apprendre par soi-même, avec les autres, dans le monde – l'expérience du unschooling*. Paris : Myriadis.

Riley, G. (2020). *Unschooling – Exploring Learning Beyond the Classroom*. London : Palgrave Macmillan.

Thomas, A. & Pattison, H. (2013). *À l'école de la vie – les apprentissages informels sous le regard des sciences de l'éducation*. Paris : Éditions l'Instant Présent (Original *How children learn at home* publié 2008).

## Discutants :

( contacts en cours. Précision ultérieure)

(1) Selon le site Créer son école (<https://www.creer-son-ecole.com/paysage-des-ecoles-independantes/>)

**Mots-Clés:** instruction en famille, école privées hors contrat, lecture, écriture

# Orientation des élèves en difficulté à la fin de l'école primaire : étude du rôle du milieu social de l'élève sur les propositions d'orientation des enseignants du premier degré

Natacha Serour \* <sup>1</sup>, Mickaël Jury <sup>2</sup>, Marie-Christine Toczek

<sup>1</sup> Activité, Connaissance, Transmission, éducation - Clermont Auvergne – Université Clermont Auvergne : EA4281 – France

<sup>2</sup> Activité, Connaissance, Transmission, éducation - Clermont Auvergne – Université Clermont Auvergne : EA4281 – INSPE Clermont-Auvergne / 36 av Jean-Jaurès / 63400 Chamalières, France

Dans le système scolaire français, les élèves qui expérimentent des difficultés d'apprentissage à l'école primaire peuvent se voir proposer différentes modalités de poursuite de la scolarité à leur entrée au collège : un cursus classique en 6e ordinaire ou un cursus spécifique en section d'enseignement général et professionnel adapté (6e SEGPA). La 6e SEGPA accueille des élèves présentant des difficultés d'apprentissage graves et persistantes. Si l'on s'attache à cette courte définition institutionnelle le principal déterminant d'une intégration en 6e SEGPA résiderait dans la situation de grande difficulté scolaire à laquelle les élèves font face à l'école. Cependant, la surreprésentation de certaines caractéristiques au sein de la SEGPA interroge. Par exemple, celle-ci accueille majoritairement un public issu d'un milieu défavorisé (DEPP, 2019). Bien que l'explication de cette réalité soit complexe et implique plusieurs niveaux d'analyse (Dhume & Dukic, 2012), on peut se demander si une variable individuelle telle que le milieu social est susceptible d'affecter le parcours d'un élève en difficulté scolaire au travers des propositions d'orientation qui lui sont faites à la fin de l'école primaire. De nombreuses recherches ont montré, dans un contexte de scolarisation ordinaire, qu'à compétences scolaires équivalentes, les élèves de milieu favorisé se voient proposer par les enseignants des parcours plus exigeants en comparaison aux élèves de milieu défavorisé (voir par ex., Geven et al., 2018). Mais qu'en est-il dans ces situations de difficulté scolaire, lorsque les éléments de prise de décision impliquent des besoins éducatifs particuliers de l'élève ? En lien avec ces travaux en milieu ordinaire, nos recherches ont pour objectif d'examiner le rôle joué par le milieu social de l'élève en difficulté sur le parcours scolaire proposé par les enseignants à la fin de l'école primaire, dans un contexte peu étudié dans la littérature, celui de la grande difficulté scolaire.

Aussi, faisons-nous l'hypothèse qu'à compétences scolaires équivalentes l'élève de milieu défavorisé se verrait davantage proposer la 6e adaptée par comparaison à l'élève de milieu favorisé alors que ce dernier se verrait davantage proposer la 6e ordinaire par comparaison à l'élève de milieu défavorisé. Dans une première étude, des enseignants du premier degré ( $n = 213$ ) devaient, à partir du profil fictif d'un élève en difficulté de CM2, se prononcer sur l'orientation en 6e (ordinaire ou SEGPA) de ce dernier. Pour une partie d'entre eux, l'élève était présenté comme étant de milieu favorisé alors que pour l'autre partie il était présenté comme étant de milieu défavorisé. Une analyse de variance à mesures répétées a montré un effet d'interaction

---

\*Intervenant

significatif entre le milieu social de l'élève en difficulté et les propositions d'orientation à la fin de l'école primaire,  $F(1,211) = 6.26$ ,  $p = .013$ ,  $hp2 = .03$ . Cependant, un effet simple du milieu social de l'élève sur les propositions d'orientation ne semble exister que pour la 6e ordinaire. En effet, des comparaisons post hoc ont indiqué que, à compétences scolaires équivalentes, l'élève de milieu favorisé se voit tendanciellement davantage proposer la 6e ordinaire que l'élève de milieu défavorisé ( $M = 0.80$  ;  $p = .06$ ). En outre, bien que nos résultats montrent que l'élève de milieu défavorisé se voit tendanciellement plus proposer la 6e SEGPA par comparaison à la 6e ordinaire ( $M = 0.92$  ;  $p = .09$ ), il semble que le milieu social de l'élève en difficulté n'a pas influencé les propositions de parcours vers la filière adaptée ( $ps > .21$ ). Autrement dit, les enseignants semblent proposer tout aussi bien la 6e SEGPA à l'élève de milieu défavorisé qu'à l'élève de milieu favorisé. Dans une seconde étude impliquant 195 enseignants du premier degré, nous avons essayé de répliquer ces résultats en ajoutant une condition dans laquelle le prénom de l'élève n'était pas indiqué afin d'avoir une vision plus claire du mécanisme en jeu. Les données n'ont pas permis de retrouver les résultats de la première étude.

Ainsi pris ensemble, ces études pourraient apporter un regard plus nuancé à l'égard de l'influence du milieu social l'élève sur les propositions d'orientation des enseignants en comparaison à la littérature existante en contexte ordinaire de scolarisation. En effet, dans un contexte de difficulté scolaire, le milieu social de l'élève pourrait être peu actif sur les propositions d'orientation des enseignants. Aussi, les enseignants pourraient développer une expertise " située " résidant dans le fait de prendre en compte les difficultés scolaires de l'élève indépendamment du milieu social de ce dernier.

**Mots-Clés:** orientation scolaire, milieu social, difficulté scolaire, SEGPA, enseignant

# Penser les transformations de l'école : Quelles alternatives sont mises en débat par les acteurs de l'école aujourd'hui ?

Patricia Bessaoud-Alonso \* <sup>1</sup>, David Authier \*

, Maryan Lemoine \*

, Valentina Crispi-Verde \*

, Laurie Sompayrac \*

, Juliette Clément \*

, Julien Masson \*

, Hélène Hagège \*

<sup>1</sup> Francophonie Education Diversité (FRED) – Université de Limoges : EA6311, Institut des Sciences de l'Homme et de la Société - ISHS – Faculté des Lettres et Sciences Humaines 39E Rue Camille-Guérin 87036 LIMOGES Cedex, France

Responsable: Patricia Bessaoud-Alonso

Nous nous proposons de présenter des recherches abouties ou en cours (Citées éducatives, projet " APISCOPE ", L'école en terre Limousine...) qui interrogent les transformations institutionnelles de l'école tant dans son organisation et sa forme scolaire (Vincent, Courtebas, Reuter, 2012) que dans les rapports qu'elle entretient avec les autres institutions et acteurs de l'éducation que ce soit dans le champ de la santé, de la famille, des dynamiques inclusives... Quelles en sont les apports, les créativité possibles, ainsi que les limites et tensions dans la prise en compte de la singularité de l'élève, de l'enfant, inscrit dans un collectif ?

Quelles sont les modalités d'apprentissages formels et informels (Brougère, Bézille, 2007) dans et hors l'école. Quels sens et quels effets sont produits pour les élèves et par les élèves, dans des contextes divers sur des territoires urbains et ruraux ?

Nous interrogerons, également, les débats et interférences institutionnelles (Monceau, 2019) qui traversent les différents acteurs de l'éducation - Ceci tant du point de vue de la formation initiale, continue et expérientielle -. Quel impact dans leurs pratiques professionnelles quotidiennes

---

\*Intervenant

? Quel impact dans la mise en œuvre de dispositif dit " participatif " ?

Brougère G. Bézille H. (2007). " De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation ". *Revue française de pédagogie : recherches en éducation*, n° 158, p. 117-160.

Monceau, G (2019), Socio-clinique institutionnelle, dans Agnès Vandeveld-Rougale, Pascal Fugier, Dictionnaire de sociologie clinique, Erès, Toulouse

Vincent G, Courtebras, B, Reuter, Y (2012) La forme scolaire : Débats et mises au point ". *Recherches didactiques*, n° 13, p. 109-135.

Session 1

Communication 1

**David Authier MCF Sciences de l'éducation et de la formation, FrED Université de Limoges**

### **Transformation des approches à l'école et biodiversité**

Le projet Biodiversité, APISCOPE et VREB s'inscrit dans une approche " d'écocitoyenneté critique "(Sauve, 2007). Les compétences travaillées doivent s'ancrer dans le contexte de l'individu et de son groupe dans une définition plurielle du développement durable(Veyret, 2007). La recherche interroge les conceptions des jeunes sur la biodiversité, le développement durable et le monde des abeilles. Nous interrogeons également la vision de l'avenir qu'ont ces jeunes sur ces thématiques et les compétences qui peuvent être travaillées par l'utilisation d'un outil tel que l'APISCOPE. Nous utilisons une méthodologie mixte avec deux outils principaux : un questionnaire à destination des élèves et des entretiens à destination des élèves et des enseignants. Pour l'instant, du fait de la pandémie en cours, seul l'APISCOPE a fait l'objet de l'étude. Nous présenterons les objectifs de cette recherche, la méthodologie utilisée et des débuts de résultats.

Lange, J.-M. (2013, septembre 6). *Les " Éductions à... ", un ensemble problématique pour l'école: Un exemple révélateur, l'éducation au développement durable*. Séminaire GRCDI-Equipe de recherche ESPE Rouen, Rennes.

Sauve, L. (2007). L'équivoque du développement durable. *Chemins de traverse*, 4, 31-47.

Veyret, Y. (2007, juin 7). *Le développement durable, incertitudes et questionnement*. Colloque scientifique EEDD: Informer, former ou éduquer?, Montpellier.

Communication 2:

**Valentina Crispi-Verde MCF Sciences de l'éducation et de la formation, Maryan Lemoine MCF Sciences de l'éducation et de la formation, FrED Université de Limoges**

**Le travail personnel de l'écolier : un débat ravivé, escamoté ou reformulé en temps de pandémie ?**

Souvent confondue ou réduite aux devoirs à faire à la maison, non seulement par les parents mais aussi par les enseignants, notamment au niveau primaire, et singulièrement, quand ceux-ci sont invités à tenir compte de directives nationales qui semblent les proscrire (Delahaye 2016), la question du travail personnel de l'élève a effectué un retour fracassant, ces derniers mois, dans l'actualité des familles des écoliers, au moment du premier confinement. Et en cela ont été reformulés les termes d'un débat déjà ancien (Glasman et Besson, 2004 ; Meirieu, 2006).

À la demande de membres du conseil académique du Rectorat de Limoges, une étude s'est peu à peu élaborée avec des enseignant.e.s, directeurs, personnels de direction et deux inspectrices dans l'objectif d'inventorier les représentations et les mises en pratique du travail personnel des élèves avant et depuis la pandémie, puis d'analyser les obstacles rencontrés et les alternatives envisagées depuis. (*Dialogue* coll., 2020 ; Baudoin et al, 2020).

Après avoir exposé la démarche méthodologique mise en œuvre et les données produites, cette communication mettra en évidence les enjeux soulevés par les différentes catégories de personnes enquêtées (élèves, parents, enseignants, personnels de direction) par questionnaire et par entretien, et pointera enfin pour les analyser les divergences et convergences apparues à l'étude.

Baudoin Noémie et al (2020). " *Le bien-être et la motivation des élèves en période de (dé)confinement* ". Fédération Wallonie-Bruxelles/Communauté française de Belgique – UC Louvain - Liège Université.

Reverdy Catherine (2020). " Apprendre sans la classe : la difficulté du télétravail scolaire pour les élèves ". *Le Monde*, 30 juin 2020.

Communication 3:

**Patricia Bessaoud-Alonso, PU Sciences de l'éducation et de la formation, Laurie Sompayac MCF Sciences de l'éducation et de la formation, FrED, Université de Limoges**

### **Quels dialogues école-parent pour la réussite des élèves ?**

À partir de la recherche en cours dans le cadre du dispositif " Citées éducatives – Citéd'Or " nous questionnerons les relations entre l'école et les familles, plus particulièrement, les conditions d'un dialogue réciproque.

Nous avons réalisé 60 entretiens – individuels et collectifs – et pour une partie, d'entre eux, auprès de professionnels de l'éducation et de parents. Nous avons mis en place une journée de travail collectif sous forme de 4 ateliers d'échanges. Celle-ci a été suivie d'une restitution, par groupe, à l'ensemble des participants.

Comment travailler et dialoguer avec les parents ? Quelles dynamiques et tensions sont à l'œuvre ? Pour l'ensemble des acteurs le mot d'ordre est commun " la réussite des enfants ". La réponse à ce mot d'ordre serait-elle collective en créant des alliances pour mener une réflexion commune ? Pour y parvenir un questionnement est sous-jacent : Les parents doivent-ils être éduqués et formés ? Quelles alternatives, autres, permettraient de repenser ce dialogue ?

Bessaoud-Alonso, P. Monceau, G. (2019) Des professionnels qui doivent faire avec les contradictions institutionnelles des politiques publiques, *Connexions*, n°2/112, p 31-43.

Humbeek, B., Lahaye, W., Balsamo, A., Pourtois, J.-P. (2006) Les relations école-famille de la confrontation à la co-éducation, *Revue des sciences de l'éducation*, vol 32, n°3.

Maire-Sandoz, M ; O. (2017) professionnaliser les relations école-famille, *Administration et Éducation*, n°153

## **Session 2**

Communication 4:

**Juliette Clément, doctorante Sciences de l'éducation et de la formation, FrED Université de Limoges**

### **L'implication des pères dans la relation école-enseignants-parents**

Ma recherche doctorale en cours a pour objet : La figure du père en milieu populaire et rural. Quels enjeux et réalités éducatives ? J'interrogerai dans cette communication, à partir des premières données de mon enquête de terrain, l'implication et la place des pères dans la relation écoliers-enseignants-parents. De la figure du pater familias à celle du " nouveau père " quelle est, dans la réalité observée, l'alternative que représenterait l'engagement du père au côté de l'écolier ? Ne serait-ce qu'une substitution aux prérogatives maternelles ? Une implication effective apporterait -elle une alternative innovante dans la relation triade : écolier-enseignant- parent ?

Pour ce faire, je m'inscris dans une démarche socio-clinique institutionnelle au cours de laquelle je mènerai des entretiens non-directifs avec des pères de milieu populaire et rural. Je mobiliserai aussi les concepts d'" implication " et d'" analyseur ", issus du champ de l'Analyse Institutionnelle afin de comprendre comment les pères sont impliqués et qu'est-ce que leur implication dit de ces " nouveaux pères " et des réalités éducatives qu'ils incarnent aujourd'hui.

Gravillon, I. (2019). Les pères sont-ils devenus des mères bis?. *L'école des parents*, 4(4), 30-36.

Pascau, M (2016) Un espace de discussion, d'échange et de partage singulier : le " café-parents " en ruralité. *Témoignage, Dialogues*, n°4 :214.

Mackiewicz, M. P. (2003). Requalification paternelle : cadre associatif et modalités d'intervention pour un " Atelier pères ". In Tillard B (Ed.), *Groupes de parents, Recherches en Education familiale et expériences associatives* (pp. 81-105). Paris : L'Harmattan.

Communication 5:

**Julien Masson, MCF HDR Sciences de l'éducation, HESPER, Université Lyon 1**

### **La place de la promotion de la santé à l'école**

Ce symposium sera également l'occasion d'interroger la place de la promotion de la santé à l'école (Darlington, Masson, 2020) sous le prisme notamment de la motivation, du bien-être et des interactions entre ces deux concepts dans un contexte pandémique qui a potentiellement rebattu les cartes de l'approche de la santé (Golberstein, Wen et Miller, 2020). L'objet de cette recherche est d'essayer de voir comment le bien-être (Diener, 2000) s'articule avec la motivation (sentiment d'efficacité personnelle et intérêt) dans le cadre de la pandémie de covid19 au vu de l'aspect central du contexte dans le développement de ces 3 concepts (Bandura, 1997, Schiefele,

2009, Diener, 2000). Pour répondre à cela nous nous sommes appuyés sur un échantillon de 377 élèves de 2 collèges du département de la Loire et de l'Ain (âge moyen 12.8 ans) composé de 170 filles, 172 garçons, 35 nsp) chez qui nous avons mesuré le niveau de bien-être et de motivation avant et pendant le 1er confinement. Il s'avère que le bien-être ressenti à l'école en temps normal semble bénéficier au bien-être ressenti à la maison durant le confinement, tout comme à leur motivation.

Darlington, E. & Masson, J. (2020). Promotion de la santé et réussite scolaire. Dunod.

Golberstein, E., Wen, H. & Miller, B.F. (2020). Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) and Mental Health for Children and Adolescents. *JAMA Pediatric*. Published online April 14, 2020

Communication 6:

**Laura Damon-Tao, Doctorante, Hélène Hagège, PU Sciences de l'éducation et de la formation, FrED Université de Limoges**

### **Transformation du rapport entre vulnérabilité psychologique et institution scolaire**

La qualité relationnelle établie entre un enseignant et ses élèves semble influencer significativement le développement des compétences académiques et socio-émotionnelles des élèves (Pianta et al., 2008 ; Hamre et Pianta, 2005). La relation est considérée comme étant qualitative lorsque des comportements d'écoute, de compréhension, de soutien et de respect sont constatés dans la salle de classe (Ang, 2005 ; Hamre et Pianta, 2001, 2005). Ce développement suppose une transformation du rapport entre la vulnérabilité psychologique des personnes (émotions...) et l'institution scolaire. Il permet aussi a priori de mieux prendre en compte les singularités psychologiques des élèves. La présente recherche propose d'étudier l'efficacité d'une formation dédiée au développement des compétences psychosociales des enseignants, pour favoriser une amélioration durable de la qualité relationnelle en classe.

Ang, R. P. (2005). Development and validation of the teacher-student relationship inventory using exploratory and confirmatory factor analysis. *The Journal of Experimental Education*, 74, 55-74. Doi : <https://doi.org/10.3200/JEXE.74.1.55-74>

Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure ?. *Child Development*, 76, 949-967. Doi : [10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x)

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher- child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625- 638. Doi : <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>

**Mots-Clés:** Transformation, école, acteurs, alternatives

# L'éducation inclusive en pratiques : émergence de nouvelles professionnalités

Martial Meziani\* <sup>1</sup>, Carine Royer<sup>†</sup> <sup>2</sup>, Amael André <sup>‡</sup> <sup>3</sup>, Pascal Champain <sup>‡</sup>

<sup>1</sup>, Isabelle Dubernard <sup>‡</sup>

, Philippe Tremblay <sup>‡</sup>

<sup>4</sup>, Michaël Vauthier <sup>‡</sup>

5

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

<sup>2</sup> Laboratoire Paragraphe – Université de Cergy Pontoise – France

<sup>3</sup> 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

<sup>4</sup> Université Laval [Québec] (UL) – 2325, rue de l'Université Québec G1V 0A6, Canada

<sup>5</sup> Institut Coopératif Austral de Recherche en Éducation (ICARE) – La Réunion

Coordination:

Martial Meziani, laboratoire EMA, CY Cergy Paris Université

Carine Royer, laboratoire Paragraphe, CY Cergy Paris Université

Les systèmes scolaires connaissent depuis les années 1990 un certain nombre de mutations d'ordre politique ou social. L'une des plus importantes, quant à la structuration du système et des attentes de l'école, est fondée sur le principe de l'éducation inclusive (Unesco, 1994). Cette approche a profondément modifié le sens attribué à l'école, cette institution devant désormais autant éduquer à l'excellence que permettre l'acquisition des savoirs au plus grand nombre. Si l'idée renvoie à des processus plus anciens, tels que la démocratisation scolaire, l'enjeu n'est plus uniquement de favoriser l'insertion sociale et professionnelle du plus grand nombre. Il ne s'agit plus seulement de permettre l'ascension sociale par le mérite et l'égalité des chances. L'éducation inclusive vise à un accueil renouvelé de la diversité au sein de l'ensemble des systèmes éducatifs.

---

\*Auteur correspondant: martial.meziani@cyu.fr

†Auteur correspondant: carine.royer@cyu.fr

‡Intervenant

Le présent symposium vise à rendre compte de la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans le système scolaire, tant en France qu'au Canada. Les présentations du symposium mettent en avant différentes déclinaisons concrètes de ce principe mises en œuvre par les enseignants mais aussi par les professionnels du secteur médico-social. Les présentations montrent les mutations des pratiques professionnelles engendrées par cette notion nouvelle qui impose ou incite à de nouvelles formes de travail collaboratif et partenarial, comme le montrent les présentations de Philippe Tremblay et d'Isabelle Dubernard, mais également l'introduction de nouvelles méthodes ou de nouvelles conceptions pédagogiques rendant l'élève plus acteur de son apprentissage, comme analysées par Amael André et Mickaël Vauthier. Enfin, la présentation de Pascal Champain donne à voir le changement normatif à l'œuvre par l'intermédiaire de l'appropriation de la notion de difficulté scolaire.

*In fine*, outre des changements de pratiques, s'opère également un double déplacement de sens. Le premier déplacement relève du travail enseignant qui, avec l'éducation inclusive, relève de plus en plus de l'éducation en un sens élargi et moins de l'instruction scolaire. L'autre déplacement se situe dans la notion d'éducation inclusive à proprement parler. Ainsi, à l'école, il s'agit aussi d'offrir aux élèves à besoins éducatifs particuliers un accroissement des capacités d'agir ou de leurs capacités (Sen, 2010 ; Nussbaum, 2012), et non uniquement à accueillir la plus grande diversité possible. En ce sens, la traduction (Serres, 1974 ; Latour, 1989) à l'œuvre, vise à ce que le travail enseignant réponde à ces deux enjeux, enjeux au cœur de l'École du XXI<sup>ème</sup> siècle.

Bibliographie.

Nussbaum, M. (2012). *Capabilités: Comment créer les conditions d'un monde plus juste?*. Climats.

UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Paris : UNESCO. 48 p.

Latour, B. (1989). *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*. Paris : La découverte. 288 p.

Sen, A. (2010). *L'idée de justice*. Paris : Flammarion. 304 p.

Serres, M. (1974). *La traduction : Hermès III*. Paris : Les éditions de Minuit. 272 p.

\*Mots-clés : éducation inclusive ; pratiques enseignantes ; changement de pratique ; élève acteur

## **1. Une classe inclusive : coenseignement et co-intervention interne en maternelle** (Philippe Tremblay)

L'introduction du coenseignement dans les écoles, dans sa forme actuelle, date de la fin des années 1980. Cook & Friend (1995, p. 2) définissent le coenseignement comme : " *Deux professionnels ou plus qui offrent un enseignement substantiel à un groupe d'élèves diversifié ou mixte dans un même espace physique* ". Ce type de coenseignement, appelé *orthopédagogique* (Tremblay et Toullec, 2020) offre l'avantage de réduire le ratio enseignant/élèves pour permettre aux premiers d'interagir plus souvent avec les élèves en difficulté et leur fournir un enseignement plus individualisé et intensif (Friend et Cook, 2007), tout en étant moins stigmatisant pour eux (Murawski et Hughes, 2009). Il n'est pas sans lien avec les mutations amenées par l'adoption d'approches plus inclusives (Cook et Friend, 1995 ; Hallahan, Pullen et Ward, 2013 ; Tremblay, 2020). Toutefois, d'autres formes de coenseignement se sont développées à travers le temps et l'espace (Tremblay, 2020). Le coenseignement *didactico-pédagogique*, caractérisé par la fusion

de deux classes en une seule (Tremblay et Toullec, 2020) est l'une de celles-ci. Bien que cette forme de coenseignement ne réduise pas le ratio enseignant/élève, elle peut être caractérisée par une grande intensité, car les deux enseignants peuvent passer près de 100% du temps de classe ensemble.

Dans le cadre d'une recherche sur les écoles et les classes inclusives, la question du rapport entre enseignement et intervention a été étudiée au sein d'une classe de coenseignement didactico-pédagogique. Pour ce faire, une analyse de cas a été réalisée à l'aide de groupes de discussion et d'observations. Cette classe de maternelle composée de 36 élèves (dont trois à besoins spécifiques) se caractérise par un coenseignement entre deux enseignantes de maternelle qui partagent, à temps plein, un même local, double (le mur ayant été abattu il y a quelques années). Les deux enseignantes sont expérimentées en enseignement (plus de 15 ans) et en coenseignement (5 ans). Deux heures par jour (une le matin et une l'après-midi), une technicienne en éducation spécialisée (TES) vient en classe pour travailler auprès des élèves à besoins spécifiques. Cette classe se caractérise ainsi par une collaboration entre enseignants, mais également une collaboration entre enseignants (coenseignement) et entre enseignantes et TES (co-intervention) (Trépanier et Paré, 2010 ; Tremblay, 2012).

Les premiers résultats indiquent que les enseignantes et TES se définissent comme *trio* plutôt qu'un *duo avec aide*. Toutefois, on remarque qu'un lien hiérarchique existe, car la TES ne participe pas à la planification et suit les indications des coenseignantes en classe. La TES travaille depuis plusieurs années dans cette classe (4 ans) ; elle possède donc le vocabulaire utilisé en classe, l'expérience de ce qu'on attend d'elle, etc. La quasi-totalité des enseignements et des interventions se déroulent en classe et peuvent être effectués tant par les enseignants que par la TES. Les quatre conditions d'une classe inclusive de Farrell (2004) sont constamment prises en compte : présence, acceptation, participation et réalisation.

L'articulation entre (co)enseignement et (co)intervention se marque, dans l'analyse des discours, au niveau de l'évaluation par un triple regard croisé sur les forces et faiblesses des élèves (ex. : échanges, prise de notes, etc.), mais également par une médiation triple des enseignements et interventions (différenciation, ateliers de développement, individualisation, enrichissement, etc.). Les coenseignantes apprécient de pouvoir " *aller au bout de nos interventions* " et de ne pas déléguer celles-ci. Les enseignantes considérées comme *généralistes* interviennent ainsi comme *spécialistes*. Ces résultats sembleraient indiquer que le coenseignement *didactico-pédagogique* permette des enseignements et des interventions similaires à celles développées en coenseignement de forme orthopédagogique.

#### Bibliographie.

Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.

Hallahan, D.P., Pullen, P.C. & Ward, D. (2013). A brief history of the field of learning disabilities. Dans H.L. Swanson, K.R. Harris et S. Graham (dir.), *Handbook of learning disabilities* (2e éd., p. 15-32). New York, NY : Guilford Press.

Friend, M. & Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (4e éd.). Pearson Education.

Murawski, W. W. & Hughes, C. E. (2009). Response to intervention, collaboration and co-teaching: A logical combination for successful systemic change. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(4), 267-277.

Tremblay, P. & Toullec, M. (2020). *Le coenseignement : théories, recherches et pratiques*. Éditions de l'INSHAE : Paris.

Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck : Bruxelles.

Tremblay, P. (2020). *École inclusive : conditions et applications*. Éditions Académia L'Harmattan : Bruxelles.

Trépanier, N. S., & Paré, M. (2010). Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire. PUQ.

## **2. École inclusive : reconfiguration des espaces interprofessionnels entre monde scolaire et secteur médico-social (Isabelle Dubernard)**

Les nouveaux enjeux pour une école pleinement inclusive nécessitent une transformation de notre système éducatif. Depuis la ratification en 2010 de la convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées, la France s'est engagée dans ce projet sociétal éducatif. En mars 2019, la rapporteuse de l'ONU pour la France formule des recommandations, notamment de " fermer les institutions médico-éducatives existantes " et de " scolariser tous les enfants handicapés qui s'y trouvaient dans des établissements ordinaires ". A cette date, le processus s'accélère nettement.

Historiquement, les enseignants spécialisés ont été mis à disposition de ces institutions médico-éducatives. Désormais, les professionnels du secteur médico-social sont invités à exercer dans l'école. Depuis la rentrée 2019, la transformation de ces établissements en pôles ressources, est amorcée avec la création des pôles inclusifs d'accompagnement individualisé (PIAL). D'ici 2022, en plus des aides directes de type SESSAD, les professionnels du secteur médico-social apporteront une aide indirecte à la scolarisation des élèves en accompagnant les équipes d'enseignants et les AESH dans leurs missions.

Pour assurer ces nouvelles missions avec comme enjeu la question de l'inclusion, les établissements du secteur médico-social amorcent la refonte de leurs modalités d'accompagnement, en personnalisant et en diversifiant les réponses. Ces évolutions ont déjà été menées dans les ITEP devenus DITEP (décret 2017-620 du 24 avril 2017). Actuellement, dans le cadre de la concertation nationale " Ensemble pour une école inclusive ", de nouveaux dispositifs expérimentés par des IME sont auditionnés.

Un tel changement organisationnel renvoie à d'autres changements qui interrogent les professionnels concernés.

Ainsi, le contexte de la présente recherche se situe au cœur des enjeux relatifs à l'école inclusive, en tant que politique éducative visant à changer l'organisation du travail et donc les relations inter-institutionnelles, en particulier entre monde scolaire et secteur médico-social. Les cadres institutionnels et législatifs respectifs imposent aux professionnels de mettre en œuvre les changements attendus. Eux-mêmes vecteurs de cultures professionnelles singulières, ils sont chargés de reconfigurer ensemble leurs missions et leur expertise dans cet espace pluriprofessionnel non défini.

Cette présentation portera sur une analyse des cadres institutionnels et cultures professionnelles, en s'attachant aux différentes acceptions de la notion d'éducation inclusive. Elle permettra d'apprécier la cohérence des changements attendus par les institutions et ceux perçus par les

acteurs, et les zones de tensions qui en découlent (incertitudes et dilemmes), avant d'analyser l'impact de ces prescriptions sur les gestes professionnels catégoriels.

Cette recherche s'appuie sur un terrain d'expérimentation. Depuis octobre 2018, L'IME du Bois d'en Haut d'Ennery, situé dans le Vexin (95) mène un projet dit " Hors Les Murs " qui favorise la scolarisation en classe ordinaire pour des élèves orientés par la MDPH du 95 en IME.

D'un point de vue méthodologique, cette recherche se base sur l'analyse des documents institutionnels, sur l'étude du discours des acteurs de l'établissement dans les réunions, sur l'analyse de questionnaires complétés par les professionnels du dispositif de scolarisation ainsi que sur des entretiens de ces professionnels. L'étude s'appuiera sur la théorie des conventions (la sociologie des conventions (Diaz-Bone & Thévenot, 2010, Husser, 2009) ; théorie de la structuration (Kechidi, 2005)) pour étudier ce changement organisationnel. Par la suite, les écarts entre prescriptions et travail réel sont interrogés du point de vue de l'Ergonomie (analyse de l'activité (Hubault, 1995)).

Les premiers éléments pointent des espaces de tensions dans lesquels les professionnels questionnent les attentes institutionnelles sur la scolarisation des jeunes accompagnés et ses limites. Ils questionnent également le bénéfice du dispositif en termes de progrès des élèves au regard de leur prise en charge globale habituelle au sein de l'établissement. Ces questions interrogent bien la notion d'éducation inclusive qui sous-tend une reconfiguration totale des expertises, s'appuyant désormais sur celle des acteurs de la vie sociale et familiale de l'enfant.

Bibliographie.

Diaz-Bone, R., & Thévenot, L. (2010). La sociologie des conventions. La théorie des conventions, élément central des nouvelles sciences sociales françaises. *Trivium*, 5, 2-13.

Husser, J. (2009). La théorie des conventions: quelle logique organisationnelle?. *Vie sciences de l'entreprise*, (2), 75-85.

Kechidi, M. (2005). La théorie de la structuration: une analyse des formes et des dynamiques organisationnelles. *Relations industrielles/Industrial relations*, 60(2), 348-369

Hubault, A. (1995). A quoi sert l'analyse de l'activité en ergonomie. *Performances Humaines & Techniques*, 79-85.

Organisation des Nations Unies (2019). *Visite en France. Rapport de la Rapporteuse spéciale sur les droits des personnes handicapées.*

\*Mots-clés : IME ; scolarisation ; interprofessionnalité

### **3. Soutien de l'autonomie des professeurs des écoles en Education Physique et Sportive : le rôle des Activités Physiques Artistiques et Sportives (Amael André)**

Un objectif majeur des programmes d'Education Physique et Sportive à l'école élémentaire est de contribuer à la réussite de tous les élèves par la prise en compte de la diversité dans la classe (Ecole de la confiance, 2019). Dans ce cadre, il est attendu que les enseignants offrent l'opportunité aux élèves d'être autonomes et acteurs de leurs apprentissages. En effet, soutenir l'autonomie des élèves permet aux élèves de choisir un parcours individualisé (ex : choix des supports, stratégies d'apprentissage, niveaux de difficulté...) adapté à leurs besoins spécifiques. Toutefois, l'observation des classes révèle que les enseignants utilisent encore majoritairement

une pédagogie transmissive laissant peu de place à l'autonomie et à l'expression de la diversité (Haerens et al., 2013). La Théorie de l'autodétermination (TAD ; Deci & Ryan, 2002) offre un cadre théorique pertinent pour analyser les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignants pour engager l'ensemble de leurs élèves. Cette théorie met notamment en évidence les bénéfices du soutien de l'autonomie qui consiste à tenir compte de la diversité des motifs d'agir dans la classe en offrant des choix significatifs. A l'inverse, les stratégies de contrôle reposent sur l'imposition à l'ensemble des élèves d'un seul point de vue, celui de l'enseignant et par l'utilisation de pressions externes (récompense, punition). Par ailleurs plusieurs études mettent en évidence le poids des facteurs contextuels susceptibles de faire obstacle à l'émergence du soutien de l'autonomie (André, 2020 ; Reeve, 2009). Pelletier et ses collaborateurs (2002) distinguent les pressions liées contraintes institutionnelles (programmes, temps d'enseignement...) et les pressions liées au degré d'engagement des élèves. Parmi les contraintes institutionnelles, cette étude pilote se centre sur la programmation des Activités Physiques Sportives et Artistique (APSA).

Cette recherche vise plus précisément à analyser comment la programmation des activités telles que la danse et les jeux collectifs est susceptible d'affecter les stratégies de soutien de l'autonomie et de contrôle des professeurs des écoles.

**La méthodologie utilisée dans cette recherche s'appuie sur un modèle séquentiel explicatif** (Creswell & Plano Clark, 2011). Ce modèle est un type de méthode mixte dans laquelle l'objectif *est* d'utiliser d'abord des méthodes quantitatives, puis des méthodes qualitatives pour aider à expliquer les résultats quantitatifs de manière plus approfondie. Dans un premier temps, huit enseignants stagiaires (6 femmes et 2 garçons) et leurs classes de cycle 3 ont été observés lors d'une séance de danse et lors d'une séance de jeux collectifs (e.g., basket-ball). Plus spécifiquement, les comportements de soutien de l'autonomie et de contrôle des enseignants ont été codés sur une échelle à l'aide de grilles d'observation précédemment utilisées dans des études en EPS (Tessier et al., 2010). Dans un second temps, des entretiens semi-directifs ont été menés avec trois enseignantes représentant des " cas extrêmes " afin de mieux comprendre les pressions pesant sur les stratégies adoptées dans les deux activités.

Les résultats quantitatifs révèlent que les enseignants adoptent davantage de comportements de soutien de l'autonomie et moins de contrôle en danse par rapport aux jeux collectifs. L'analyse de contenu issue des entretiens révèle l'émergence de trois thèmes permettant de mieux comprendre ces différences. Le premier est relatif à la structuration de la séance (gestion de l'espace, du temps, matérielle, humaine) qui est facilitée en danse du fait des similitudes avec le contexte de classe et qui limite la peur de perte de contrôle de la classe. Cette structure apparaît ainsi une condition au soutien de l'autonomie (André, 2020). Le second concerne les représentations sociales différenciées des enseignants à propos des APSA et au sentiment d'efficacité personnelle. Enfin, le dernier renvoie à la perception de l'engagement des élèves. Si les enseignants considèrent qu'ils ont pour rôle de susciter l'engagement des élèves (notamment des garçons) en danse, ils perçoivent les jeux collectifs comme motivants en eux-mêmes, il s'agit dès lors de canaliser l'engagement des élèves par le contrôle.

#### Bibliographie.

André, A. (2020). *Evolution du style motivationnel des enseignants au cours de leur première année d'enseignement : le rôle des croyances et du contexte. Spirales, 3-17.*

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research.* Los Angeles : Sage Publications.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002) *Handbook of self-determination research.* Rochester: The

University of Rochester Press.

Pelletier, L. G., Seguin-Levesque, C. & Legault L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching Behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94, 186–196.

Reeve, J. (2009) " Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive" – *Educational Psychologist*, 44, 159–175.

Tessier D., Sarrazin P, & Ntoumanis N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students' motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 242–253.

\*Mots-clés : soutien de l'autonomie ; contexte d'enseignement

#### **4. Santé et Éducation dans une perspective inclusive à l'école : approche interactive par la respiration** (Michaël Vauthier)

Aborder la question de l'inclusion scolaire uniquement comme une réponse à des besoins éducatifs particuliers nous semble limitant dans son aspect praxéologique et idéologique. Partant sur une " éducation pour tous ", dans une perspective élargie de l'inclusion scolaire comme *l'accès de tous à une éducation de qualité* (Choi in Prud'homme, 2016), nous nous interrogerons sur l'effet d'une pratique respiratoire commune, comme outil pédagogique et didactique au service des apprentissages.

La cohérence cardiaque est recommandée et utilisée depuis une vingtaine d'années, sous diverses appellations (Heart Rate Variability, HRV training Heartsmarts® en langue anglaise, respiration synchrone, résonance cardiaque ou cohérence neurophysiologique en langue française), par des professionnels de santé, comme outil d'accompagnement en gestion du stress. Depuis 2017, l'académie de La Réunion et de Poitiers expérimentent cette pratique en classe, auprès d'enseignants du premier degré.

Les résultats sont encourageants en termes de gestion du stress des enseignants et d'amélioration du climat de classe (Vauthier et al., 2019). Ainsi, une pratique de la cohérence cardiaque personnelle en classe, telle que nous l'avons étudiée, a un impact certain sur la baisse du vécu du stress enseignant, sur leur niveau de " charge mentale " et sur l'attitude des élèves en classe. Ils sont perçus par les enseignants comme plus engagés dans leur activité au sein de la classe, en faisant preuve d'une meilleure cohésion tout en étant plus attentifs et autonomes.

Dans cette communication, nous reviendrons sur les premiers résultats en terme de changements relationnels observés dans la classe. Nous présenterons ensuite les résultats complémentaires d'une recherche réalisée sur l'année 2020, à partir de l'analyse de sociogrammes de classes de CP. Ces dernières ont participé à un protocole spécifique de pratique de la cohérence cardiaque sur cinq semaines.

Nos travaux se situent sous l'angle de la légitimité de la diversité en éducation (Prud'homme et al., 2011 in Pelletier, 2021). Ces auteurs précisent que la reconnaissance de la diversité en éducation, si elle " s'effectue dans un projet de réussite, de justice sociale et d'équité, son expression en contexte scolaire doit d'emblée se percevoir comme légitime pour ensuite devenir objet d'émancipation individuelle et collective " (2011, p.8). Cette émancipation, notamment de préjugés à l'égard de l'autre serait alors facteur de cohésion. Sous cet angle et dans une perspective d'interactions, situant l'enfant/élève dans un rôle d'apprenant, nous interrogerons les effets

de la pratique de la cohérence cardiaque en classe, à partir notamment d'un soubassement neurophysiologique en lien avec la sécrétion d'ocytocine et ses effets (O'Hare, 2012 ; Olf et al., 2013).

Cette perspective viendra ainsi interroger les différents acteurs, dans et hors la classe, tout en accompagnant une démarche inclusive en Santé et en Éducation.

Nous proposerons alors des pistes interventionnelles, tant sur le plan didactique que pédagogique, au service de l'apprentissage au cœur d'une dynamique inclusive.

Bibliographie.

O'Hare, D. (2012). *Cohérence cardiaque 3.6.5*. Vergèze, France: Thierry Souccar.

Olf, M., Frijling, J.,L., Kubzansky, L., D., Bradley, B., Ellenbogen, M., A., Cardoso, C., Bartz, J., A., Yee, J., R., & Van Zuiden, M., (2013). The role of oxytocin in social bonding, stress regulation and mental health: An update on the moderating effects of context and interindividual differences. *Psychoneuroendocrinology*, 38(9), 1883-1894.

Prud'Homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P., Vienneau R., (2016). *L'inclusion scolaire, ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. De Boeck Ed.

Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. & Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. Valorisation de la diversité en éducation : défis contemporains et pistes d'action. *Éducation et francophonie, ACELF*, 39(2), 6-22.

Vauthier, M., et al., (2019). Cohérence cardiaque et éducation. Une pratique comme soutien à l'inclusion scolaire ? *La nouvelle revue-Éducation et société inclusives*. Vol 85, 173-194.

\*Mots-clés : pratique respiratoire ; cohérence cardiaque ; gestion du stress ; collectif

## **5. Les " élèves en difficulté ", contradiction de l'école inclusive ? (Pascal Champaign)**

L'appellation " élèves en difficulté " alimente de nombreuses circulaires et rapports gouvernementaux depuis les années 90 en France, et se prolonge en dispositifs d'accompagnement de cette " difficulté ". Cet intitulé semble poser la notion comme déjà définie, portés par une doxa, que l'on va voir se décliner de différentes façons : la difficulté dans l'école, la difficulté à l'école, la difficulté avec l'école. L'élève " en difficulté " semble être le plus souvent celui qui est déclaré comme tel. Une " réification " de la difficulté risque alors de s'imposer comme catégorie naturelle.

Mais la difficulté professionnelle de l'enseignant est aussi au centre du vécu de la difficulté scolaire de l'élève (Monfroy, 2002), quand, selon que le sentiment de compétence de l'enseignant soit plus ou moins développé, celui-ci déclarera plus ou moins d'élèves " en difficulté " (Gaudreau, 2012), la difficulté devient relative et une dimension inter-subjective se dessine où difficulté de l'enseignant et difficulté de l'élève sont à mettre en résonance.

Il s'agit donc, dans le cadre de cette recherche, d'extraire le terme de " difficulté " de sa gangue d'évidence, d'approcher " la difficulté " par l'observation et l'étude des composantes pédagogiques qui installent en classe des " désaccords ". À partir de l'analyse des constituants pédagogiques de la classe, il s'agit d'observer comment des malentendus s'installent (Bautier, 2007 ; Bautier & Rayou. 2009), et ne permettent pas à l'élève de s'inscrire dans des apprentissages. Le malentendu se déclinent alors en mal entendu, en mal attendu.

D'un point de vue méthodologique, cette recherche se situe dans le cadre de la production écrite et se développe en plusieurs phases.

- Recueil des propos d'enseignants signalant des élèves " en difficulté "
- Recueil du corpus : travaux d'élèves sélectionnés et transmis par l'enseignant faisant état des difficultés.
- Analyse de l'environnement didactique et pédagogique de la/les productions transmises : objectif disciplinaire, consigne, étayages éventuels.
- Identification des besoins des élèves observés, par les enseignants spécialisés
- Mise en relation des composantes didactiques et pédagogiques avec les besoins de l'élève, et identification des éventuels désaccordages qui ont pu générer ce regard porté sur les élèves, dans l'écologie de la classe.

On observe alors que les objectifs de travail, les consignes énoncées, les supports travaillés, les adaptations proposées en regard des besoins des élèves, ne permettent pas toujours à l'élève de s'engager dans la tâche conformément aux attentes de l'enseignant. L'élève risque alors de passer de la difficulté comme un " éprouvé " à une difficulté, synonyme d'échec.

La force instituante de l'école inclusive entre en résonance avec cette étude où il s'agit de repenser l'accompagnement des élèves. La centration sur l'élève et ses difficultés a fait place à une vision qui considère les éléments du contexte comme pouvant faire obstacle ou au contraire faciliter la progression scolaire de tous. Les besoins de l'élève et l'accessibilité sont au cœur de ce paradigme (Ebersold et al., 2018).

L'échec scolaire est une des conséquences d'un paradigme normatif qui installe de fait des inégalités dans le parcours de chacun. Cette recherche vise ainsi à identifier ces dynamiques inégalitaires au sein de la classe.

Une brève conclusion nous conduira à affirmer que, dans le cadre d'une école inclusive, " L'élève en difficulté " n'existe pas !

#### Bibliographie.

Bautier, É. (2007). Langue et discours: tensions, ambiguïtés de l'école envers les milieux populaires. *Le Français aujourd'hui*, (1), 57-66.

Rayou, P., & Bautier, É. (2009). *Les inégalités d'apprentissage: programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Presses universitaires de France.

Berzin, C., & Brisset, C. (2008). Le statut de la difficulté dans les apprentissages: les représentations des enseignants spécialisés et non spécialisés. *Carrefours de l'éducation*, (1), 91-101.

Delarue-Breton, C. (2014). Dialogue scolaire, dialogisme et événements d'énonciation: malentendus et in-entendus au sein de la classe. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, (1), 87-97.

Ebersold, S., Plaisance, E., & Zander, C. (2016). École inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels. Conseil national d'évaluation

du système scolaire-CNESCO, Conférence de comparaisons internationales.

Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C., & Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Canadian Journal of Education*, 35(1), 82-101.

Monfroy, B. (2002). La définition des élèves en difficulté en ZEP: le discours des enseignants de l'école primaire. *Revue française de pédagogie*, 33-40.

\*Mots-clés : élèves en difficulté ; accessibilité pédagogique ; accordage/désaccordage ; malentendu ; Ecole inclusive

**Mots-Clés:** éducation inclusive, pratiques enseignantes, changement de pratique, élève acteur

# Quelles pratiques de la démocratie à l'école pour répondre à l'hétérogénéité des élèves ?

Pascale Haag <sup>\*†</sup> <sup>1</sup>, Marlène Martin \*

, Nicolas Duval-Valachs \*

, Jana Chocholatá \*

, Gabriela Oaklandová \*

, Břetislav Svozil , Monika Mandelíčková \*

, Luvy Vanegas-Grimaud \*

<sup>1</sup> École des hautes études en sciences sociales – Laboratoire BONHEURS - EA 7517 – France

## Argumentaire général

Répondre à la diversité croissante des élèves dans les écoles est un sujet de préoccupation à l'échelle mondiale : la déclaration de Paris de l'Union européenne de 2015 rappelle ainsi la nécessité de prendre des mesures pour répondre à la diversité dans l'éducation en veillant à " Promouvoir la citoyenneté et les valeurs communes de liberté, de tolérance et de non-discrimination par l'éducation ". En 2020, la Commission européenne réitère ses engagements en faveur de l'inclusion, de l'autonomisation des individus (*empowerment*) et du soutien aux sociétés démocratiques, en définissant des pistes d'action pour promouvoir la défense des droits de l'homme et de la démocratie (Messiou *et al.*, 2020).

Comment ces préconisations se traduisent-elles dans les pratiques scolaires ? De Durckheim à Freinet ou Dewey, la classe et l'école sont envisagées comme de " petites sociétés ", des " communautés embryonnaires ", où les élèves font l'apprentissage de normes, de valeurs, d'acceptation de l'altérité et du débat d'idées afin de devenir des citoyens responsables, autonomes et éclairés. Le terme " démocratie " tend cependant à être employé, en contexte scolaire, avec diverses acceptions et connotations sans en poser de définition précise. Il se réfère indistinctement à des valeurs, à la gouvernabilité, à l'altruisme, à l'égalité, au bien commun, à la collaboration et à la participation, sans qu'aucun critère précis ne permette d'établir la relation de chacun de ces concepts avec la démocratie (Feu *et al.*, 2017).

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: ph@ehess.fr

La démocratie dont il s'agit est-elle principalement théorique ou est-elle effectivement mise en acte, ancrée dans l'expérience, à l'échelle de la classe et de l'école ? Fait-elle l'objet d'un enseignement explicite ? À travers quels dispositifs et quelles pratiques ? N'avons-nous pas affaire à un " simulacre " destiné à s'assurer de l'engagement des élèves dans l'ordre social existant ? De quelle façon le contexte culturel et social influence-t-il " l'éducation à " la démocratie ? Quels sont les liens entre la démocratie à l'école, l'éducation morale et le développement des compétences socio-émotionnelles ? Comment les travaux de recherche dans ce domaine influencent-ils les pratiques dans les classes ou la posture des enseignants ?

Le projet Erasmus+ *LabSchoolsEurope: Participatory Research for Democratic Education* part du constat largement partagé que les modalités existantes de formation et de développement professionnel des enseignants et enseignantes ne leur permettent pas – ou plus – d'exercer leur activité de façon satisfaisante dans un contexte d'accroissement des inégalités sociales et scolaires : la mondialisation du savoir et de l'économie impose de faire émerger de nouvelles manières d'envisager la formation et l'éducation pour répondre aux besoins de tous les élèves (Rizvi, 2017) et pour les préparer, à travers une éducation à la démocratie, à vivre dans un monde de plus en plus complexe. Ce projet se propose notamment, en lien avec d'autres *lab schools* dans le monde, de documenter et d'analyser de manière réflexive, dans une perspective de comparaison transnationale, la manière dont est conçue et mise en œuvre la démocratie, comment elle permet de mieux répondre à l'hétérogénéité des élèves et de créer une école plus inclusive, en s'appuyant sur la collaboration entre chercheurs et professionnels de l'éducation.

Ce symposium permettra à des enseignants et chercheurs associés à trois *lab schools* – deux en Europe, une en Amérique du nord – de porter un regard réflexif et critique sur la mise en œuvre de la démocratie en classe et sur l'éducation à la démocratie.

### **1. Permettre à chacun de faire entendre sa voix durant le conseil d'élèves : quelle posture pour les enseignants et enseignantes ?**

Pascale Haag

Le conseil des élèves est défini sur Eduscol comme " une instance de concertation et de décision qui réunit régulièrement tous les élèves d'une classe et leur enseignant pour traiter démocratiquement des questions et des problèmes rencontrés dans le cadre scolaire, et pour élaborer des projets pédagogiques et éducatifs(1) ". Il ne s'agit pas d'une " innovation " à proprement parler : dès la fin du 19e siècle, nombre de pédagogues et de penseurs d'horizons divers – John Dewey, Baden Powell, Alexander Sutherland Neill, Anton Makarenko, Célestin Freinet ou Fernand Oury – ont souligné l'importance de proposer des cadres permettant aux enfants et aux élèves de s'exprimer, d'apprendre à débattre, à prendre des décisions et à devenir des citoyens.

La mise en œuvre des conseils d'élèves, leurs bénéfiques, mais aussi leurs limites, font l'objet de nombreux travaux. Cependant, il est à noter que les effets réels de ce dispositif, que ce soit sur les élèves, sur les enseignants ou sur le fonctionnement de la classe n'ont pas été clairement démontrés, comme le met en lumière la méta-analyse de Mager et Nowak (2012). De telles réserves ne justifient évidemment pas de renoncer à la pratique des conseils d'élèves, mais peuvent suggérer des pistes de vigilance ou d'amélioration pour les mettre en œuvre de la façon la plus efficiente possible pour les élèves, dans une perspective réflexive et critique de la part des enseignants et enseignantes.

Depuis la création de la Lab School Paris à la rentrée 2017, des conseils d'élèves ont été intégrés dans l'emploi du temps hebdomadaire de chaque classe. L'école comprenait à l'origine

une seule classe multi-niveaux accueillant des élèves du CE2 au CM2, elle s'est agrandie progressivement et comprend aujourd'hui trois groupes classe : un cycle 2 de 27 élèves (CP-CE2), un double niveau CM1-CM2 de 21 élèves et un groupe de collégiens de 27 élèves, majoritairement en 6e et 5e. Les conseils d'élèves ont constitué un terrain d'observation pour deux jeunes chercheurs en sociologie de l'éducation : une doctorante de Sciences Po en 2017-2018 et un étudiant de master de l'EHESS en 2019-2020. Leur collecte de données comprenait également des entretiens avec l'équipe pédagogique et leurs questions ont amené les enseignantes à réfléchir à leur posture, et parfois à remettre en cause leurs pratiques.

L'une des questions récurrentes lors des discussions sur le déroulement des conseils concerne la participation très inégale des élèves : certains tendent à monopoliser l'espace de parole tandis que d'autres restent discrets, voire passifs. Par ailleurs, l'équipe observe que le conseil favorise le renforcement des compétences oratoires de ceux qui prennent facilement la parole, avec comme corollaire prévisible, une moindre progression des élèves plus réservés ou moins à l'aise à l'oral.

Dans le cadre du projet européen LabSchoolsEurope dont la Lab School Paris est partenaire, l'équipe s'interroge sur le caractère réellement démocratique du conseil d'élèves. Comment favoriser la participation de tous et de tous, en respectant cependant la personnalité de chaque enfant ? Quelles sont les possibilités d'amélioration du dispositif au regard des différentes dimensions recensées par Mager et Nowak (2012) ? Entre "laisser faire" et interventionnisme : quelles sont les interventions légitimes et pertinentes de la part des adultes ?

Notre contribution s'inscrit dans une démarche exploratoire de type co-construction auto-ethnographique (Cord & Clements, 2010 ; Ellis, 2007). Elle se fonde d'une part sur les travaux sociologiques déjà effectués à la suite de l'observation de terrain d'autre part sur l'observation de conseils au cours de l'année 2020-2021, l'analyse de leurs compte rendus, des écrits d'élèves sur les conseils et des entretiens avec les enseignantes en poste en 2020-2021.

## **2. Working on safe and supportive environment for and with the children**

Monika Mandelíčková

'The Labyrinth' was purposely chosen as the name of the first laboratory school in the Czech Republic as a symbol of challenge, creative approach, and flexible solutions. The name is intricately connected to the school's motto: "A school where everyone can find their way in life".

The school's vision is built on the idea that a safe and supportive environment for children is crucial for learning and that it is achieved through cooperation between the school, the parents, the community, and external partners (Pol, Rabušicová, and Novotný, 2006). Ideally, such a learning environment educates self-confident, anchored, open-minded, and engaged citizens. Most importantly, it helps pupils to develop into self-directed learners. The school also aims to inspire and create natural habits of active participation and social responsibility. As a learning organization (Senge, 2008), the school aims to create a safety net and a supportive environment, not only for its pupils, but for all the other participants in this educational process, including teachers, parents, and other parties. This can be viewed as a multi-generational evolutionary learning community and as a learning ecosystem (Luksha *et al.*, 2018).

The goal of the school is to create such an environment that will enable everyone involved to be an active participant of the educational process and to take part in the decision-making processes. The school constantly works on the strategy to capture the voices of its children and thus gives them enough space to express their opinions. The school culture includes talking respectfully with children and having conversations where children's ideas and thoughts are gen-

unely sought and valued. Wellbeing of the school community is a crucial variable for the system work. Learning environments, routines and learning experience are set to support children in making decisions and in having agency independently of adults. Children know where and when their voices can be heard. The school is also sensitive to new impulses and can add some new environments or routines if there appears to be a need.

The democratic culture of the school demonstrates itself in practices such as wide support for the newcomers even before entering the school (personal meetings with the head of the school, educational groups, stimulating monthly meetings with children, parents, and teachers), morning class sessions (morning circles) or whole school assemblies of students and teachers.

Since 2019 we have been facing a great test of all the values and strategies set by the school. Now the Czech Republic is going through the third covid-related wave and its third extensive lockdown with the schools having been closed for months, once again. By this point, the Labyrinth has gathered enough evidence to be able to demonstrate how the school has faced and acted upon the heterogeneity of all the actors involved in the process of this societal change, and how the valued democratic principles have made this response possible and successful.

At the symposium we are going to present the strategies that were adjusted or newly established and the routines that were created in order to promote children's agency and to support the children, parents, teachers, and other parties involved. We are going to present a school that aspires to become an ecosystem school (Luksha *et al.*, 2018), thus a school with no clear boundaries, a school that is a part of the society. Throughout the lockdowns in spring 2020, in autumn 2020, and in winter 2020-21, our paths interconnected, and we, as an educational ecosystem, worked on creating a safe and supportive environment for and with the children.

(Traduction française

## **2. Travailler sur un environnement sécurisant et étayant pour et avec les enfants.**

Monika Mandelíčková

Le nom de la première école-laboratoire de la République tchèque, "Le Labyrinthe", a été choisi à dessein comme symbole de défi, d'approche créative et de solutions flexibles. Le nom est intimement lié à la devise de l'école : "Une école où chacun peut trouver sa voie dans la vie".

La vision de l'école repose sur l'idée qu'un environnement sécurisant et favorable aux enfants est crucial pour l'apprentissage et qu'il est obtenu par la coopération entre l'école, les parents, la communauté et les partenaires externes (Pol, Rabušicová et Novotný, 2006). Idéalement, un tel environnement d'apprentissage forme des citoyens sûrs d'eux, ancrés, ouverts d'esprit et engagés. Plus important encore, il aide les élèves à devenir des apprenants autonomes. L'école vise également à inspirer et à créer des habitudes naturelles de participation active et de responsabilité sociale. En tant qu'organisation apprenante (Senge, 2008), l'école vise à créer un filet de sécurité et un environnement favorable, non seulement pour ses élèves, mais aussi pour tous les autres participants à ce processus éducatif, y compris les enseignants, les parents et les autres parties. Cela peut être considéré comme une communauté d'apprentissage évolutive multigénérationnelle et comme un écosystème d'apprentissage (Luksha et al., 2018).

L'objectif de l'école est de créer un tel environnement qui permettra à toutes les personnes concernées de participer activement au processus éducatif et de prendre part aux processus décisionnels. L'école travaille constamment sur la stratégie visant à capter les voix de ses enfants et leur donne ainsi suffisamment d'espace pour exprimer leurs opinions. La culture de l'école

consiste à parler respectueusement avec les enfants et à avoir des conversations où les idées et les avis des enfants sont véritablement recherchés et valorisés. Le bien-être de la communauté scolaire est une variable cruciale pour le fonctionnement du système. Les environnements, les routines et les expériences d'apprentissage sont conçus pour aider les enfants à prendre des décisions et à agir indépendamment des adultes. Les enfants savent où et quand leur voix peut être entendue. L'école est également sensible aux nouvelles initiatives et peut introduire de nouveaux environnements ou routines si le besoin s'en fait sentir.

La culture démocratique de l'école se manifeste par des pratiques telles qu'un large soutien aux nouveaux arrivants avant même leur entrée dans l'école (rencontres personnelles avec le chef d'établissement, groupes éducatifs, réunions mensuelles stimulantes avec les enfants, les parents et les enseignants), des sessions de classe matinales (cercles du matin) ou des assemblées d'élèves et d'enseignants dans toute l'école.

Depuis 2019, nous sommes confrontés à un grand test de toutes les valeurs et stratégies établies par l'école. Aujourd'hui, la République tchèque traverse la troisième vague liée au covid et son troisième confinement étendu, les écoles ayant été fermées pendant des mois, une fois de plus. À ce stade, le Labyrinthe a rassemblé suffisamment de données pour pouvoir montrer comment l'école a fait face et a agi face à l'hétérogénéité de tous les acteurs impliqués dans le processus de ce changement sociétal, et comment les principes démocratiques valorisés ont rendu cette réponse possible et concluante.

Lors du symposium, nous présenterons les stratégies qui ont été adaptées ou nouvellement établies et les routines qui ont été créées afin de promouvoir l'action des enfants et de soutenir les enfants, les parents, les enseignants et les autres parties concernées. Nous allons présenter une école qui aspire à devenir une école écosystème (Luksha et al., 2018), donc une école sans frontières claires, une école qui fait partie de la société. Tout au long des confinements du printemps 2020, de l'automne 2020 et de l'hiver 2020-21, nos chemins se sont entrecroisés, et nous, en tant qu'écosystème éducatif, avons travaillé à la création d'un environnement sécurisant et étayant pour et avec les enfants.)

### **3. The Redevelopment of a Lab School's Research Program at University of California, Berkeley, USA**

Luvy Vanegas Grimaud

University-based laboratory schools for young children have a long and rich history of supporting research—and as a platform for innovation. The Harold E. Jones Child Study Center (CSC), located at the University of California, Berkeley, was founded in 1927 to provide university faculty with a living laboratory to conduct ground-breaking science. Today the CSC is part of Berkeley's Early Childhood Education Program (ECEP), serving diverse families and their children ages 2.9 months to 5 years, and continues to serve as a developmental science research facility.

As research coordinator for the Institute of Human Development (IHD), an Organized Research Unit (ORU) at the university, I was hired to redevelop the research program, creating a more responsive and collaborative partnership between the developmental research labs on campus and the Child Study Center/ECEP. I aim to promote a research-practice partnership that generates, translates, and disseminates cutting-edge research and an interdisciplinary understanding of child development.

Located within ECEP, which has 5 early education schools serving over 200 children ages 4 months to 6 years, CSC's research program was in dire need of redevelopment. It was discon-

nected and ran independently from the early childhood education mission; the school primarily served as a participant pool, available to researchers for data collection. Collaboration between researchers, teachers, children and families was missing. The redevelopment included a new conceptual model, expanding the research program—and lab school model—to the 4 remaining ECEP schools. More importantly, we wanted to change the entire paradigm: to create and promote collaborative and inclusive research practices that better support children, inform teaching practices, and meaningfully engage families.

The redesigned research program revolved around a new set of core values, developed jointly between the Institute of Human Development and ECEP. These prioritized: 1) developmental science researchers to work in collaboration with teachers, 2) children and families to be meaningfully included in the research process, 3) research findings to be shared with families and teaching staff, and 4) research to directly inform the diverse needs of the student population.

Our core values led to the creation of *Cub Lab*, a pilot project designed to integrate research and practice. We aim to bring innovative developmental science into preschools, and for children and teachers' experiences to inform developmental science in return. Cub Lab provides a platform for teachers and researchers to: 1) jointly develop compelling areas of inquiry and research protocols, 2) collect and analyze data, 3) discuss and adapt relevant practices, 4) implement, iterate, and adapt new practices, and 5) reflect and inform further areas of inquiry. We are in the early stages, and supporting researcher-teacher collaborations.

Related, I established a Teacher Inquiry Group to help bridge the gap between research and practice, and to promote an applied developmental science (ADS) approach to teaching practices. ADS, proposed by Lerner, Fisher, and Weinberg (2000) is "scholarship that seeks to advance the integration of developmental science with actions—policies and programs—that promote positive development and/or enhance the life chances of vulnerable children and families." In this way, Cub Lab and the Teacher Inquiry Group are integrally related.

In this symposium, I will address our multi-phase implementation, highlighting our progress and the challenges we have encountered. In addition, I will detail how teachers and researchers collaborated to facilitate interdisciplinary research focused on investigating compelling research topics meaningful to classroom practice.

(Traduction française :

### **Redéploiement d'un programme de recherche dans une école-laboratoire à l'université de Californie, Berkeley, USA**

Luvy Vanegas Grimaud

Les écoles laboratoires universitaires pour jeunes enfants ont une longue et riche histoire en matière de soutien à la recherche et de tremplin pour l'innovation. Le Harold E. Jones Child Study Center (CSC), situé à l'Université de Californie, à Berkeley, a été fondé en 1927 afin de fournir aux professeurs de l'université un laboratoire vivant pour mener des recherches scientifiques révolutionnaires. Aujourd'hui, le CSC fait partie du programme d'éducation de la petite enfance (ECEP) de Berkeley, au service de diverses familles et de leurs enfants âgés de 2,9 mois à 5 ans, et continue de servir de centre de recherche sur les sciences du développement de l'enfant.

En tant que coordinatrice de recherche pour l'*Institute of Human Development* (IHD), une unité de recherche de l'université, j'ai été engagée pour relancer un programme de recherche, en créant un partenariat plus réactif et collaboratif entre les laboratoires de recherche sur le développe-

ment de l'enfant et le *Early Childhood Education Center* (ECEP) (Centre d'études de la petite enfance). Mon objectif est de promouvoir un partenariat recherche-pratique qui contribue à la dissémination des recherches de pointe et à une compréhension interdisciplinaire du développement de l'enfant.

Situé au sein de l'ECEP, qui compte 5 écoles d'éducation pour la petite enfance accueillant plus de 200 enfants âgés de 4 mois à 6 ans, le programme de recherche du CSC avait grand besoin d'être repensé. Il était déconnecté des pratiques et fonctionnait indépendamment de la mission d'éducation de la petite enfance ; l'école servait principalement de vivier de participants, à la disposition des chercheurs pour la collecte de données. La collaboration entre les chercheurs, les enseignants, les enfants et les familles faisait défaut. Le redéploiement comprenait un nouveau modèle conceptuel, étendant le programme de recherche – et le modèle d'école-laboratoire – aux 4 écoles ECEP restantes. Plus important encore, nous voulions changer de paradigme : créer et promouvoir des pratiques de recherche collaboratives et inclusives qui répondent mieux aux besoins des enfants, informent les pratiques d'enseignement et engagent les familles de manière significative.

Le programme de recherche remanié s'articule autour d'un nouvel ensemble de valeurs fondamentales, développées conjointement par l'Institute of Human Development et l'ECEP. Ces valeurs sont prioritaires : 1) les chercheurs en sciences du développement doivent travailler en collaboration avec les enseignants, 2) les enfants et les familles doivent être inclus de manière significative dans le processus de recherche, 3) les résultats de la recherche doivent être partagés avec les familles et le personnel enseignant, et 4) la recherche doit informer directement les divers besoins de la population étudiante.

Nos valeurs fondamentales ont conduit à la création de Cub Lab, un projet pilote conçu pour intégrer la recherche et la pratique. Notre objectif est d'introduire une science du développement innovante dans les écoles maternelles et de faire en sorte que l'expérience des enfants et des enseignants contribue en retour à la science du développement. Le Cub Lab offre une plateforme aux enseignants et aux chercheurs pour : 1) développer conjointement des domaines d'enquête et des protocoles de recherche convaincants, 2) collecter et analyser des données, 3) discuter et adapter des pratiques pertinentes, 4) mettre en œuvre, itérer et adapter de nouvelles pratiques, et 5) réfléchir et informer d'autres domaines d'enquête. Nous en sommes aux premières étapes et nous appuyons les collaborations entre chercheurs et enseignants.

Dans le même ordre d'idées, j'ai créé un groupe d'enquête sur les enseignants afin de combler le fossé entre la recherche et la pratique et de promouvoir une approche des pratiques d'enseignement fondée sur les sciences appliquées du développement (*applied developmental science*, ADS). L'ADS, proposée par Lerner, Fisher et Weinberg (2000), est "une recherche qui cherche à faire progresser l'intégration de la science du développement avec des actions - politiques et programmes - qui favorisent un développement positif et/ou améliorent les chances de vie des enfants et des familles vulnérables". De cette façon, le Cub Lab et le Teacher Inquiry Group sont étroitement liés.

Dans ce symposium, j'aborderai la mise en œuvre de notre projet en plusieurs phases, en soulignant nos progrès et les défis que nous avons rencontrés. En outre, je détaillerai comment les enseignants et les chercheurs ont collaboré pour faciliter la recherche interdisciplinaire axée sur l'étude de sujets de recherche convaincants et pertinents pour les pratiques pédagogiques.)

## Références bibliographiques

Cord, B., & Clements, M. (2010). Reward through collective reflection : An autoethnogra-

phy. *e- Journal of Business Education & Scholarship of Teaching*, 4(1), 11-18

Ellis, C. (2007). Telling secrets, revealing lives relational ethics in research with intimate others. *Qualitative Inquiry*, 13(1), 3-29.

Feu, J., Serra, C., Canimas, J., Làzaro, L., & Simó-Gil, N. (2017). Democracy and Education: A Theoretical Proposal for the Analysis of Democratic Practices in Schools. *Studies in Philosophy and Education*, 36(6), 647-661.

Learner, R. M., Fisher, C.B., & Weinberg, R. A. (2000). Toward a science for and of the people: Promoting civil society through the application of developmental science. *Child Development*, 71, 11-20.

Luksha, P. et al. (2018) *Educational Ecosystems for Societal Transformation*. Global Education Futures Report.

Mager, U., & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7(1), 38-61

Messiou, K., Bui, L. T., Ainscow, M., Gasteiger-Klicpera, B., Bešić, E., Paleczek, L., Hedegaard-Sørensen, L., Ulvseth, H., Vitorino, T., Santos, J., Simon, C., Sandoval, M., & Echeita, G. (2020). Student diversity and student voice conceptualisations in five European countries: Implications for including all students in schools. *European Educational Research Journal*, 1474904120953241.

Pol, M., Rabušicová, M. & Novotný, P. (2006). *Demokracie ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.

Rizvi, F. (2017). *La mondialisation et l'imaginaire néolibéral de la réforme de l'éducation* (Recherche et prospective en éducation: Réflexions thématiques No 20). UNESCO.

Senge, P. (Ed.) (2012) *Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. Bancyfelin: Crown House.

(1) [http://cache.media.education.gouv.fr/file/EMC/00/9/ress\\_emc\\_conseil\\_eleves\\_464009.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/EMC/00/9/ress_emc_conseil_eleves_464009.pdf)

**Mots-Clés:** pédagogie institutionnelle, Freinet, Dewey, démocratie, hétérogénéité des élèves, lab schools, conseils d'élèves

# Liste des participants

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

# Liste des auteurs

- André, Amael, 39, 142  
Anton Philippon, Alice, 115  
Authier, David, 137  
  
Barale, Claire, 20  
Barbot, France, 48  
Baugey, Caroline, 65  
BEDOIN, Diane, 39  
Bergonnier-Dupuy, Geneviève, 79  
BERGUGNAT, Laurence, 14  
Bernal Gonzalez, Amandine, 67  
Bessaoud-Alonso, Patricia, 137  
Besse-Patin, Baptiste, 107  
boizumault, magali, 14  
Bongrand, Philippe, 127  
Bonnard, Claire, 31  
Bouillon, Florence, 107  
Boulangier, Liliane, 48  
Bourhis, Veronique, 127  
Broccolichi, Sylvain, 48  
Bréau, Antoine, 20  
  
Cadinot, Frédéric, 48  
Camus Le Pape, Malo, 107  
Capelle, Nathalie, 48  
CARRAUD, FRANCOISE, 127  
CHAMPAIN, Pascal, 142  
Chanoine, Céline, 48  
Chaubet, Philippe, 14  
CHIROUTER, Edwige, 7  
Chocholatá, Jana, 152  
Clément, Juliette, 137  
CONNAC, Sylvain, 89  
Conus, Xavier, 67, 79  
Couchot-Schiex, Sigolène, 20  
Crispi-Verde, Valentina, 137  
  
DE CARA, Bruno, 31  
Delalande, Julie, 39, 107  
Delbart, Laëtitia, 62  
DENECHÉAU, Benjamin, 115  
Deneuve, Pascale, 39  
Derobertmeasure, Antoine, 62  
Deshayes, Fabien, 115  
Desombre, Caroline, 87  
Dubernard, Isabelle, 142  
dumay, xavier, 67  
Dumond, Marine, 12  
Dupont, Nathalie, 39  
dupriez, vincent, 67  
Duval-Valachs, Nicolas, 152  
  
Euillet, Séverine, 115  
  
Ferjou, Christèle, 107  
Ferté, Louise, 97  
FRANCIS, veronique, 75  
Francis, Véronique, 115  
Fuchs, Julien, 107  
  
GANNE, CLAIRE, 115  
Gasparini, Rachel, 39  
GIRET, Jean-François, 31  
Goubet, Jean-François, 97  
Guillaume, Etienne, 107  
Gégout, Pierre, 9  
  
Haag, Pascale, 152  
Hagège, Hélène, 137  
Huard, Chrystel, 105  
Hueber, Catherine, 89  
Hurel, Sandrine, 48  
  
Jacobs, Marie, 67  
Jarlégan, Annette, 79  
JAUBERT, Martine, 85  
JOIN-LAMBERT, Hélène, 115  
Jouan, Sylvie, 77  
Jury, Mickaël, 87, 135  
  
Kheroufi-Andriot, Olivier, 5  
  
Lanneau, Laurent, 89  
Le Corre, Charlotte, 127  
LE GUERN, Anne-Laure, 48  
Legavre, Amélia, 60  
Lemoine, Maryan, 137  
Leroy, Ghislain, 127  
Lescouarch, Laurent, 39  
  
Mandelíčková, Monika, 152  
Marchal, Pauline, 62  
Martin, Emilie, 107  
MARTIN, Marlène, 103  
Martin, Marlène, 152  
Masson, Julien, 137  
Mathieu, Mathilde, 20  
Maufrais, Odile, 20

Mayeko, Teddy, 14  
Menouar-Verfaillie, Elisabeth, 48  
Meziani, Martial, 142  
MOUSSI, Dalila, 48  
März, Virginie, 67  
  
Nordmann, Jean-François, 127  
  
Oaklandová, Gabriela, 152  
  
PAUL, Olivia, 115  
PELHATE, JULIE, 67  
PERRIN, Anne-Laure, 87  
PESCE, Sébastien, 89  
Picart, Anne-Gaëlle, 79  
pochetti, irene, 115  
Pontais, Claire, 20  
  
REBIERE, Maryse, 85  
Reuter, Yves, 48  
Ribalta Alcalde, Dolores, 20  
Rigoni, Isabelle, 39  
ROBBES, Bruno, 89  
Roelens, Camille, 3, 97  
Royer, Carine, 142  
Rozenholc, Caroline, 107  
RUFIN, Diane, 29  
Rurka, Anna, 115  
  
SAYAC, Nathalie, 20  
SEROUR, Natacha, 135  
Sompayrac, Laurie, 137  
Souplet, Catherine, 48  
Spanu, Alexiane, 107  
Svozil, Břetislav, 152  
Szerdahelyi, Loïc, 20  
  
Tant, Maxime, 39  
Tazouti, Youssef, 79  
THIVET, Armelle, 89  
Thomas, Aude, 79  
Thémines, Jean-François, 48  
Toczek, Marie-Christine, 135  
Tremblay, Philippe, 142  
Tremblay-Wragg, Émilie, 12  
Turlais, Amélie, 115  
  
Vanegas-Grimaud, Luvy, 152  
VAUTHIER, Michaël, 142  
Verscheure, Ingrid, 20  
Vincent, Cynthia, 12  
Viola, Sylvie, 12  
Viriote-Goeldel, Caroline, 31  
  
Watrin, Aurélie, 48  
Woollven, Marianne, 31  
  
Zwang, Aurélie, 107



## Alternatives en (et) débats