

L'école
primaire
21^e
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^e siècle

Recherche et formation

Recueil des résumés de l'axe 5

Table des matières

Accompagner et former des enseignants du primaire sur le terrain de leurs pratiques : l'exemple d'un dispositif de recherche-formation-terrain dans l'académie d'Aix-Marseille, Cécile Redondo [et al.]	5
L'enseignement-apprentissage du lexique à l'école élémentaire : Avoir le mot pour dire, Anne Sardier [et al.]	8
Quelle place pour la philosophie à l'école primaire du XXIème siècle ? Réflexion sur les attentes et promesses de la P4C pour former aux capacités prudentielles., Emmanuèle Auriac-Slusarczyk [et al.]	20
Portées transformatrices d'une recherche-action au long cours, Omar Zanna [et al.]	33
Un dispositif neuropédagogique, générateur de motivation scolaire, Marie-Pierre Bidal [et al.]	34
Une attention pédagogique ajustée à l'attention des besoins de chacun, Renaud Hetier [et al.]	36
Formation par la recherche d'un professeur des écoles grâce à une expérimentation pluridisciplinaire bilingue alliant littérature de jeunesse polynésienne, philosophie à l'école et coéducation., Simon Deprez	38
Quel continuum de formation visant la professionnalisation des enseignants débutants autour des réseaux de littérature de jeunesse à l'école maternelle ?, Catherine Combaz-Champlaine	44
Comment faire découvrir un univers d'auteur-illustrateur à des élèves d'école primaire ? L'exemple d'Antonin Louchard, Lydie Laroque [et al.]	47
Comment étayer l'analyse de l'activité d'ajustement dans les pratiques enseignantes observées en stage en formation initiale 1er degré ?, Eric Saillot [et al.]	52
Les rapports avec la famille dans la formation des professeurs : un défi, Estela Scheinvar [et al.]	56

Renforcer le lien entre formation initiale des professeurs des écoles et la recherche en didactique : le cas d'une séquence polyvalente en sciences, Emmanuel Rollinde [et al.]	58
Formation continue d'une équipe-école en milieu défavorisé : consolider la collaboration., Dominique Hébert	61
Coopérer en maternelle : De la coopération dans le quotidien vers la coopération dans les apprentissages scolaires, Cécile Renaud-Goud [et al.]	66
" Former à et par la recherche " en didactique des mathématiques des professeurs des écoles : fondements et effets possibles de trois dispositifs, Magali Hersant [et al.]	73
La réunion de rentrée : un chantier OCCE pour réfléchir à installer une coéducation de qualité, Rachel Girardin [et al.]	80
Ce qui fait autorité pour apprendre à coopérer, Florence Simplot [et al.]	88
De la recherche nationale Lire-écrire au CP à la recherche sur l'enseignement de la langue en milieu scolaire, cycle 3 (REALang) : Quelles ressources méthodologiques pour la formation ?, Marie-Laure Elalouf [et al.]	95
Graines de philo - programme éducatif pour les enfants et les adolescent es (Fédération nationale des Francas, comité scientifique, " Philéas & Autobule " ; revue de philosophie pour les 8 – 13 ans), Hervé Prevost [et al.]	98
Compétences, approche-programme et situations intégratrices : enjeux en formation dans le 1er degré, Aurore Promonet [et al.]	101
Vers une évolution des liens entre la formation initiale et les pratiques des professeurs des écoles débutants dans le cadre des mathématiques, Christine Choquet [et al.]	104
Lesson study : quels outils, dans quels buts, avec quels résultats ?, Sandrine Breithaupt [et al.]	110
Représentations et pratiques déclarées de professeures des écoles dans le cadre d'une ingénierie didactique plurilingue au cycle 3 : ce qui se dit en formation, Charlotte Lamy De La Chapelle [et al.]	115
Comment aider un élève perturbateur à maîtriser ses accès de violence ? Une recherche collaborative ouverte pour relever ce défi, Sabrina Benomar [et al.] . . .	117
Interactions langagières des élèves dans un dispositif de co-évaluation en lecture oralisée en classe de CE1, Fadila Achir-Dormoy [et al.]	119

Des compétences langagières à la maitrise du français langue de scolarisation : quelle place pour les répertoires des élèves ?, Claire Colombel-Teuira	122
Proposition de contribution de l'USEP (Union Sportive de l'Enseignement du Premier Degré), Benoît Lasnier [et al.]	124
(Mieux) habiter les espaces scolaires – Expérimentations au carrefour des arts et des sciences sociales, Maylis Leuret [et al.]	126
La classe promenade comme vecteur d'apprentissages : pratiques de classes et dé- marches de co-formation aujourd'hui dans l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne – Pédagogie Freinet, Clothilde Jouzeau [et al.]	127
Parenthèses : un programme hybride de littératie familiale (association Coup de Pouce - LIDILEM), Céline Ferrier	139
Expérimenter la pensée informatique pour l'enseigner, Yann Secq [et al.]	147
Adaptation du projet PLSLP en NC : la question de la formation continue des enseignants – Approche éducative de " conscientisation " des pratiques profession- nelles, Séverine Ferriere [et al.]	148
Écriture monographique et formation des enseignants du premier degré, Arnaud Dubois [et al.]	151
Connaissance, pédagogie et post-multiculturalisme: déplacer le locus d'apprentissage dans la formation des enseignants en milieu urbain, Anne Gay Wilgus	163
Un collectif intermétier au profit du développement professionnel. Un exemple de formation continue pluriannuelle en didactique des mathématiques., Cyril Pas- teur [et al.]	166
"Analyser des pratiques professionnelles au regard de l'interdisciplinarité" : un module de formation pour construire la professionnalité d'un enseignant polyval- lent., Nathalie Rezzi [et al.]	170
Comment former les enseignants du premier degré à une EDD efficiente ?, Nathalie Rezzi	171
MATHIA, une expérimentation avec l'intelligence artificielle pour l'enseignement des mathématiques au cycle 2, Vincent Escudé [et al.]	172
De l'outil d'évaluation de la compréhension à l'outil de formation : un pari réal- isable ?, Carine Royer [et al.]	176

Comparer les langues pour mieux apprendre la langue française : un scénario de formation conçu par une enseignante UPE2A à destination de ses collègues dans une école en REP, Zahra Salim [et al.]	180
Dispositif modulaire de formation, Pascale Ponté	182
L'art à l'école... comme expérience ?, Luc Dall'armellina [et al.]	191
Usages de la vidéo en formation initiale à la didactique des langues étrangères : de l'analyse réflexive des gestes professionnels des enseignants à l'analyse des pratiques du formateur dans la conception d'un scénario de formation., Pascale Boissonnet [et al.]	199
Dispositif expérimental : "Maîtrise de la langue", Francette Popineau [et al.] . . .	203
La laïcité à son corps défendant., Martine Meskel-Cresta [et al.]	209
RECHERCHE ET PRODUCTION DE RESSOURCE, Fabien Emprin [et al.] . .	215
Les enseignements complémentaires à l'école primaire : une approche pédagogique fondée sur un nouvel équilibre entre créativité et exécution pour les élèves à haut potentiel., Nelly Dussausse	218
Liste des participants	222
Liste des auteurs	223
Recherche-formation	227

Accompagner et former des enseignants du primaire sur le terrain de leurs pratiques : l'exemple d'un dispositif de recherche-formation-terrain dans l'académie d'Aix-Marseille

Cécile Redondo * ^{3,2,1}, Vincent Bonniol * ^{† 1,4,5}, Karine Bernad * ^{‡ 6}

³ SFÈRE-Provence – SFERE FED 4238 – France

² Laboratoire Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation – UR 4671 ADEF – France

¹ UFR ALLSH – Aix-Marseille Université - AMU – France

⁴ Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation – Aix Marseille Université : EA4671 – 3 Place Victor Hugo13331 MarseilleCedex 3, France

⁵ SFERE-Provence – Aix-Marseille Université - AMU – France

⁶ IREM Marseille – Aix-Marseille Université - AMU – France

Notre communication s'appuie sur un dispositif de recherche-formation-terrain correspondant à une recherche collaborative entre chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation et enseignants du primaire (classes de CM1 et CM2), sur la thématique de la résolution de problèmes mathématiques (RPM). Une dynamique locale initiée depuis 2017 par une fédération de recherches en éducation (SFERE-Provence) et le rectorat d'Aix-Marseille, vise en effet à accompagner les enseignants des réseaux d'éducation prioritaire (REP) dans un processus de professionnalisation face aux besoins déclarés par les établissements. Si ce dispositif repose sur un principe d'accompagnement, il s'inscrit néanmoins dans le cadre de la formation continue, par la recherche, des enseignants du premier degré.

Dans ce cadre de notre projet, l'objectif à l'origine de la mise en œuvre du dispositif est l'amélioration des résultats des élèves en RPM, qui apparaissent nettement inférieurs aux moyennes du secteur de scolarisation (REP) et de l'académie lors de l'évaluation nationale à l'entrée en 6e, à travers le questionnement et la transformation des pratiques enseignantes. Si notre intervention sur le terrain concerne spécifiquement la thématique de la RPM en cycle 3, l'ensemble du corpus recueilli nous permet néanmoins de nous interroger légitimement sur la dimension formative de l'École dans le cadre de la coopération avec les chercheurs : dans quelle mesure l'équipe pédagogique s'empare-t-elle de la dimension formatrice visée par l'établissement scolaire ? Quels sont les éléments que les professeurs des écoles considèrent comme saillants et pour lesquels ils expriment une attente vis-à-vis des chercheurs ? Quelles sont les différentes variables qui conditionnent la mise en œuvre d'un projet de recherche participative de cette nature ? Quels objets émergent du processus de coopération que développe un tel projet ? Ces questions nous placent ici face à un enjeu important : donner du sens à un dispositif de formation pour que l'accompagnement des équipes participe à l'évolution, au développement et à la transformation

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: vincent.bonniol@univ-amu.fr

[‡]Auteur correspondant: bernad.karine@gmail.com

des pratiques des enseignants, des chercheurs et des résultats des élèves.

Notre corpus de données empiriques est constitué à ce jour de cinq séances de travail de type *focus-group* (enregistrées en 2019 et 2020) et sur les réponses fournies par les enseignants à deux questionnaires lancés en septembre 2019 et septembre 2020. L'approche privilégiée dans cette recherche est compréhensive, la méthode inductive (en partant de l'expérience, de la parole et des pratiques des acteurs), et la démarche participante (étant nous-mêmes impliqués de l'intérieur, puisque partie prenante du travail collaboratif).

Nous procédons par analyse catégorielle de contenu (Bardin, 2013) et abordons notre corpus sous un angle didactique en identifiant les rapports développés, les praxéologies mises en œuvre et les conditions et contraintes sous lesquelles ceux-ci s'organisent (Chevallard, 1996 ; 2007 ; 2011).

Les références au secteur de scolarisation (REP ou REP+) et à l'hétérogénéité des groupes d'élèves, au niveau linguistique (barrière de la langue) et au temps disponible – décrits en termes de difficultés, résument assez bien les préoccupations premières des enseignants : faire le programme avec un public défavorisé dans un temps imparti. Mais à partir de la seconde année du projet, les thématiques au centre du questionnement concernent la démarche de collaboration et d'accompagnement en elle-même, en termes de réflexion sur la pratique, de partage d'expérience et d'identification de pistes d'action pour promouvoir la RPM. Il ressort en particulier de l'analyse des données d'enquête une préoccupation des enseignants concernant 1) l'attente d'éclairages scientifiques et le développement d'outils/stratégies dédiés, 2) le type d'accompagnement proposé, et 3) l'organisation spatio-temporelle du dispositif.

L'ensemble de ces éléments nous invitent à questionner la dynamique de relocalisation de la formation à l'intérieur des structures scolaires et le concept d'"établissement-formateur" (Ria, 2015) pour évaluer leurs apports et leurs limites en termes de développement professionnel des acteurs scolaires.

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.

Chevallard, Y. (1996). La fonction professorale : Esquisse d'un modèle didactique. Dans R. Noirfalise & M.-J. Perrin-Glorian (Dir.), *Actes de la viiiie école d'été de didactique des mathématiques*, Saint-Sauves : IREM de Clermont-Ferrand. http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/La_fonction_pr

Chevallard, Y. (2007). *Passé et présent de la théorie anthropologique du didactique*. http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Passé_et_présent_de_la_théorie_anthropologique_du_didactique_2007_2.pdf

Chevallard, Y. (2011). *Didactique fondamentale. Module 1 : Leçons de didactique*. Aix-Marseille Université. http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/DFM_2011-2012_Module_1_LD_.pdf

Ria, L. (2015). *Former les enseignants au xxiie siècle : Établissement formateur et vidéoformation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

SFERE-Provence. (2019). Séminaire de restitution des projets recherche-formation-terrain (REP et REP+). <https://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/1781/files/2019/03/Programme-d%C3%A9finitif-SEMINAIRE-DE-RESTITUTION-DES-PROJETS-RECHERCHE-du-21-mars.pdf>

Mots-Clés: recherche, formation, terrain, formation continue, enseignants du primaire, résolution

L'enseignement-apprentissage du lexique à l'école élémentaire : Avoir le mot pour dire

Anne Sardier * ¹, Marie-Noelle Roubaud *

2

¹ Centre de Recherches Sémiotiques – Université de Limoges : EA3648 – France

² Laboratoire Parole et Langage – Centre National de la Recherche Scientifique : UMR7309, Aix Marseille Université : UMR7309 – Laboratoire Parole et Langage CNRS - Aix Marseille Université 5 avenue Pasteur 13100 Aix-en-Provence, France

**L'enseignement-apprentissage du lexique à l'école élémentaire :
Avoir le mot pour dire**

Anne SARDIER (Université de Limoges, CERES EA 3648)

Marie-Noëlle ROUBAUD (Aix-Marseille université, CNRS LPL UMR 7309)

Axe de travail : **Savoirs scolaires**

S'intéresser à la didactique du lexique en soulève toute la complexité et entraîne un effet de prolifération des questions qui se posent alors aux didacticiens. Ce symposium a pour finalité le croisement de regards et d'analyses de différents chercheurs qui abordent l'enseignement-apprentissage du lexique en se demandant notamment comment favoriser la compréhension du fonctionnement du système lexical à l'école primaire. Les intervenants proposent de répondre aux questions suivantes : comment favoriser les apprentissages lexicaux en prenant en compte, d'une part, la difficulté des élèves à appréhender le lexique et, d'autre part, leur profil linguistique ? Quelles aides apporter aux enseignants ?

Les six propositions qui composent ce symposium s'axent prioritairement sur les relations entre lexique et compréhension ou production des textes ou discours. Elles proposent des analyses, selon des entrées, des points de vue et des axes différents, pour percevoir l'enseignement-apprentissage du lexique en milieu scolaire dans toute sa complexité.

Durant la première plage d'1h30, trois communications cibleront plus particulièrement l'interprétation

*Intervenant

lexicale des mots ou groupes de mots. Pour ouvrir les discussions, **Maude Elola** proposera une réflexion relative à la problématique incontournable des mots opaques ; ce concept de " mots opaques " sera analysé dans le cadre de la compréhension de textes d'histoire en CM1-CM2 (9-11 ans). **Dorota Sikora** examinera le problème des locutions et de l'étude de leur fonctionnement métaphorique ou métonymique pour mieux les comprendre et mieux les utiliser ; cette analyse sera centrée sur ces objets d'enseignement. **Adeline Chailly** fera enfin porter son intervention sur l'importance des verbes de parole et de pensée dans les textes narratifs d'élèves de CE2-CM1-CM2 (8-11 ans) et sur leur construction syntaxique ; elle en soulignera le rôle comme témoins de la progression temporelle.

Durant la seconde plage d'1h30, deux communications présenteront des dispositifs pour aider les élèves à accéder au lexique, et le symposium se clôturera par la question des élèves allophones aux prises avec la langue. Dans un premier temps, **Ludivine Javourey-Drevet** évoquera les effets de différentes simplifications de textes (lexicale, syntaxique et lexico-syntaxique) sur la compréhension et la fluidité auprès d'élèves apprentis lecteurs de 7 ans ; elle montrera que les gains en lecture sont aussi dépendants du genre de texte sur lequel les simplifications sont effectuées. **Anne Sardier** présentera ensuite un dispositif permettant d'étudier le lexique grâce aux discussions lexicales étayées par l'enseignant ; l'objectif est d'amener les élèves de CM2 à mieux comprendre et à réemployer les mots étudiés dans les séances de vocabulaire. Enfin, **Karima Gouaïch et Marie-Noëlle Roubaud** présenteront une étude de la relation entre la biographie langagière d'élèves allophones de 8 et 10 ans et leurs dispositions langagières, via l'analyse des images utilisées par ces élèves ; l'analyse comparative montrera notamment comment le contexte dans lequel évoluent les enfants influence leurs apprentissages.

À travers ces six communications sur l'enseignement-apprentissage du lexique à l'école élémentaire, notre objectif est notamment d'identifier ce qui permet de lutter contre les difficultés ou inégalités scolaires et de proposer des pistes d'actions possibles en didactique du lexique dans le cadre de la classe.

Mots clés : lexique, apprentissage, enseignement, compréhension, production

COMMUNICATION 1

Maude ELOLA

Aix-Marseille Université

CNRS, LPL, UMR 7309

La problématique de la compréhension du lexique dans les textes d'histoire : quelles précautions pédagogiques ?

Dans la plupart des cas, le lexique semble être une des principales causes de la difficulté que peuvent rencontrer les élèves dans une activité de compréhension de texte (Dreyfus 2004, Calaque 2004). Le but de cette recherche est de comprendre quel vocabulaire peut provoquer ces prob-

lèmes de compréhension et d'où proviennent ces difficultés lexicales.

Du point de vue de la lisibilité, les difficultés lexicales peuvent être mesurées par différents paramètres. Dans le cadre du présent travail, nous nous proposons de les évaluer par le taux de mots opaques, ainsi que leurs caractéristiques. Un mot opaque est un mot " qu'on ne peut comprendre ; dont on ne peut entièrement saisir le sens, la signification " (TLF, article *opaque*). Nous les identifions par comparaison avec des listes de fréquence lexicales choisies : un mot absent de l'ensemble des lemmes les plus fréquents de la langue possède une probabilité non nulle d'être opaque, suivant différents niveaux. L'opacité d'un mot peut donc être liée à la rareté de celui-ci. Ainsi, les mots opaques le sont parce qu'ils peuvent être potentiellement inconnus du lecteur. Nous pouvons cependant discerner deux situations : soit le lecteur ne connaît pas le mot, mais il en comprend déjà le concept, soit il n'a aucune connaissance parallèle avec laquelle il pourrait établir des liens pour comprendre le sens du terme inconnu. Ces deux situations n'impliquent pas la même prise en compte. Si le lecteur entretient déjà des notions sur le sujet, la compréhension du mot sera plus simple que dans le cas contraire. Différentes stratégies seront alors mises en place (Giasson 1996).

Dans le cadre de notre étude, nous nous concentrerons sur le cas des textes des manuels scolaires d'histoire. En effet, dans son étude des difficultés de lecture de textes à visée historique, Laparra explique que lorsque l'on interroge des élèves sur les difficultés lexicales qu'ils identifient dans ce type de textes, deux comportements sont observables : soit ils identifient les difficultés en lien avec la discipline travaillée, et alors ils se tournent vers le vocabulaire de spécialité, sinon, en dehors d'un travail disciplinaire, ils se dirigent vers d'autres sources potentielles de difficulté, comme les termes polysémiques ou le vocabulaire abstrait (1991, p. 105).

Notre recherche tend alors à confirmer que les difficultés lexicales ne proviennent pas uniquement du vocabulaire disciplinaire. Contrairement aux idées reçues, le lexique courant peut poser un réel problème. De plus, la seule rencontre avec les mots au cours de différentes lectures n'est pas un gage de mémorisation et donc de réemploi. Notre démonstration tend à prouver que les difficultés proviennent essentiellement de la polysémie et du taux d'abstraction des mots. De plus, notre recherche montre l'importance de l'étude des verbes, mais aussi des adjectifs comme sources de difficulté, là où la tendance ne limite souvent les exercices de vocabulaire qu'aux noms, comme démontré par Joole en 2011.

Ainsi, nos préconisations aux enseignants seraient principalement d'effectuer une préparation approfondie et de prévoir un travail de fond sur le lexique rencontré dans le cas d'une leçon d'histoire, en ne se concentrant pas uniquement sur le vocabulaire disciplinaire. Effectuer des exercices de vocabulaire dans le cadre de l'enseignement de l'histoire est donc nécessaire : ils permettent dans un premier temps d'offrir aux élèves une aide à la compréhension des supports auxquels ils sont confrontés, mais aussi une meilleure mémorisation à posteriori.

Mots clés : textes d'histoire, mots opaques, élèves de 10-11 ans

Références bibliographiques

Calaque, E. (2004, août 26). Construction du vocabulaire et construction des connaissances au cours moyen. Dans E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (Éds.), *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?* 9e colloque de l'AIRDF, Québec, Canada.

Dreyfus, M. (2004, août 26). Pratiques et représentations de l'enseignement du lexique à l'école

primaire. Dans E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (Éds.), *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?* 9e colloque de l'AIRDF, Québec, Canada.

Giasson, J. (1996). *La compréhension en lecture* (2e ed.). Boucherville (Québec), Canada : G. Morin

Joole, P. (2011). Une proposition pour enseigner le lexique au cycle 3. Dans MENJS/DEGESCO, *Le vocabulaire et son enseignement, une proposition pour enseigner le lexique au cycle 3*, <https://cache.media.edu>

Laparra, M. (1991). Problèmes de lecture posés par l'écriture des textes historiques à visée didactique. *Pratiques* 69, 97–124.

COMMUNICATION 2

Dorota SIKORA

Université du Littoral-Côte d'Opale

UR HLLI (4030)

Phraséodidactique à l'école primaire

L'objectif général de notre exposé est de justifier une perspective phraséodidactique dans les enseignements lexicaux dès l'école primaire. En effet, la communication langagière s'effectue en grande partie par recours à des formules, c'est-à-dire des séquences préfabriquées de nature diverse (Sinclair 1991, Erman & Warren 2000, Wray 2002) : elles constituent entre 30 % et 50 % de ce qui est dit dans un échange. Tout comme les " mots ", elles font partie des vocabulaires courant et spécialisé. Pour illustrer notre propos, la réflexion sera focalisée sur un certain type d'unités phraséologiques, à savoir les locutions.

Dans un premier temps, une discussion rapide et un aperçu de navigation dans le réseau que forme le lexique d'une langue (Kiss 1968, Aitchison 2003, Meara & Wolter 2004, Meara 2009) mettra en évidence les rapports de sens qui relient des " mots " entre eux, certes, mais aussi à des locutions (par exemple, le lexème ticket est connecté à titre de transport, manger à casser la croûte, etc.). Dans un deuxième temps, l'exemple de vocabulaire locutionnel nous permettra de réunir les arguments en faveur d'une phraséodidactique dès le primaire.

Les phraséologismes sont omniprésents : dans un roman jeunesse (Anne Fine *Le chat assassin, le retour*, trad. V. Haitse, Paris, L'École des loisirs, coll. " Mouche ", 2006), nous trouvons dès les premières pages petit déjeuner, salle de bains, issue de secours, vivre sa vie, poule mouillée, glacer le sang ; leur maîtrise est donc indispensable pour la compréhension du message langagier. Comme nous l'avons montré ailleurs (Sikora 2018b), en plus de désigner des objets réels, les

locutions sont des " condensés sémantiques ", qui permettent de nommer de manière courte et précise des situations complexes, souvent abstraites. Notre étude expérimentale (Sikora 2018a) montre que de futurs enseignants sont peu conscients de faits locutionnels dans le lexique, et par conséquent de leur fonctionnement dans la langue et dans le discours. Non-compositionnelles pour la plupart, les locutions se caractérisent par une relation spécifique entre la forme (polylexicale, syntagmatique) et le sens, à laquelle l'apprenant devrait être sensibilisé. En plus de la dimension dénotative de leur sens que l'on peut saisir dans une définition de dictionnaire, les locutions contiennent une composante imagée (Dobrovolskij 2016), trace d'une métaphore ou d'une métonymie dont elles sont issues. Cette composante imagée influence leur fonctionnement dans le discours.

Familiariser les enfants au fonctionnement métaphorique et métonymique du lexique, à travers notamment le vocabulaire locutionnel, revêt une importance cruciale à de multiples égards. Premièrement, ce sont en effet des mécanismes principaux, dont la maîtrise rendra les élèves plus autonomes dans les apprentissages lexicaux. Deuxièmement, ils véhiculent une charge culturelle importante, qui peut être exploitée tant dans une perspective intra- qu'inter-linguistique.

Ces réflexions nous permettront de conclure en montrant qu'un enseignement du vocabulaire incluant des phraséologismes répond pleinement aux postulats généraux formulés dans les textes officiels.

Mots clés : enseignement de vocabulaire, phraséologie, phraséodidactique

Références bibliographiques

Aitchison, J. (2003). *Words in the Mind - An Introduction to the Mental Lexicon*. Third. Oxford: Blackwell Publishing.

Boniface, C. (2011). Présentation et analyse des textes officiels. Dans MENJS/DEGESCO, *Le vocabulaire et son enseignement*.

(https://media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/58/4/Vocabulaire_programmes_socle_C.Bonifa)

Dobrovolskij, D. (2016). The notion of "inner form" and idiom semantics. *Études et Travaux d'Eur'ORBEM*. Paris : Eur'orbem, 21-35. (HAL-01422811f)

Erman, B. & Warren B. (2000). The idiom principle and the open choice principle. *Text* 20, 29-62.

Kiss, G.-R. (1968). Words, associations, and networks. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 7, 707-713.

Meara, P. (2009). *Connected Words*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

Meara, P. & Brent W. (2004). V-Inks: Beyond Vocabulary Depth. *Angles on the English Speaking World* 4: 85-97.

Sikora, D. (2018a.) Entre sens et compétences métalinguistiques : locutions en phraséodidactique du FLE. *Lettre de l'AIRDF* 64 : 60-66.

Sikora, D. (2018b). Locutions en apprentissage de langue seconde. *Actes du 6e Congrès Mondial de Linguistique Française, Mons, 9-13 juillet 2018*, Université de Mons (Belgique). <https://www.shs->

Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.

Wray, A. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

COMMUNICATION 3

Adeline CHAILLY

Aix-Marseille université

CNRS, LPL, UMR 7309

Le rôle des verbes de parole et de pensée dans l'organisation temporelle des textes narratifs d'élèves de 9 à 11 ans

Dans la présente contribution, nous nous proposons d'étudier le rôle des verbes de parole et de pensée dans l'organisation temporelle des textes narratifs d'élèves de 9 à 11 ans. Notre corpus est constitué de 180 textes narratifs d'élèves de CE2, CM1 et CM2, produits spontanément en réponse à une contrainte d'écriture. Nous étudierons d'abord le rôle des verbes de parole et de pensée dans l'organisation discursive des textes produits par les élèves avant de nous intéresser aux affinités qu'entretiennent certains verbes de parole et de pensée avec les mouvements temporels de retour en arrière et d'anticipation.

La temporalité linguistique met en jeu différents référentiels temporels (Desclés & Guentchéva 2010). À partir d'un premier référentiel temporel énonciatif, d'autres référentiels temporels peuvent être repérés. Les textes de notre corpus présentent, du fait du type de texte proposé, un autre référentiel principal, le référentiel narratif. Les verbes de parole et de pensée jouent ainsi un premier rôle dans l'organisation temporelle des textes narratifs en participant à la progression de la narration. Mais ils peuvent également, en fonction de leur construction syntaxique (Delaveau 1988, Lamiroy & Charolles 2008), construire un autre référentiel temporel : le référentiel des discours rapportés pour les verbes de parole et le référentiel des cadres de pensée pour les verbes de pensée. Les verbes de parole et de pensée peuvent ainsi être appréhendés comme des marques lexicales signalant l'ouverture d'un nouveau référentiel. Ils jouent alors un double rôle dans l'organisation temporelle des textes narratifs produits : un rôle de progression dans la narration et un rôle d'introduction d'un nouveau référentiel temporel. L'un des apports visés par cette communication est d'identifier, dans les textes des élèves, les verbes qui jouent ces rôles simple et double.

Dans un deuxième temps, nous nous proposons d'identifier les affinités qu'entretiennent certains verbes de parole et de pensée avec les mouvements temporels d'anticipation ou de retour en arrière (Genette 2007) présents dans les textes des élèves. En effet, si le sens de certains verbes, à l'instar du verbe *dire*, n'induit pas de mouvement temporel spécifique dans le référentiel qu'il introduit, nous observons toutefois que d'autres verbes introduisent préférentiellement certains mouvements temporels. À ce titre, cette communication vise également à identifier dans les textes des élèves, les marques lexicales qui induisent un mouvement temporel particulier de retour en arrière ou d'anticipation.

Mots clés : verbes de parole, verbes de pensée, mouvements temporels, productions écrites

Références bibliographiques

Delaveau, A. (1988). La voix et les bruits : note sur les verbes introducteurs du discours rapporté. *Linx* 18, 125-135.

Desclés, J.-P. & Guentchéva, Z. (2010). Référentiels aspecto-temporels : une approche formelle et cognitive appliquée au français. *Actes du 2e Congrès Mondial de Linguistique Française*, La Nouvelle-Orléans, 12-15 juillet 2010 (États-Unis), 1675-1696.

Genette, G. (2007). *Discours du récit : essai de méthode*. Paris : Éditions du Seuil.

Lamiroy, B. & Charolles, M. (2008). Les verbes de parole et la question de l'(in)transitivité. *Discours* 2, 1-21.

COMMUNICATION 4

Ludivine JAVOUREY-DREVET

Université Côte d'Azur

Laboratoire D'Innovation et Numérique pour L'Education, URE201622216H

CNRS, Laboratoire de Psychologie Cognitive, UMR 7290

Quels types de simplification de textes pour améliorer la fluidité et la compréhension des apprentis-lecteurs ?

Le vocabulaire intervient dans la compréhension orale dès le plus jeune âge et spécifiquement dans l'apprentissage de la lecture ; c'est également un facteur prédictif de la compréhension en lecture. Le vocabulaire se développe sur la connaissance de la signification des mots (sémantique) et la conscience des associations entre mots. L'étendue et la profondeur du vocabulaire se construisent par des expositions multiples en contexte, particulièrement lors de lectures.

Pour permettre aux élèves en difficultés d'entrer dans le cercle vertueux de l'auto-apprentissage (Ziegler et al. 2014), dont une partie importante est l'automatisation de la lecture par la lecture, nous avons exploré une piste qui consiste à simplifier des textes tout en préservant leur sens original (Siddhartan 2014). Une première étude dans laquelle la simplification a été réalisée à plusieurs niveaux linguistiques (lexical, morpho-syntaxique et discursif) a montré que les contenus adaptés améliorent la fluidité et la compréhension (Javourey et al., soumis). La présente étude a comme objectif de comparer les effets d'une simplification uniquement lexicale, uniquement syntaxique ou uniquement lexico-syntaxique sur la fluence et la compréhension en lecture pour des élèves de 7 ans. Les simplifications ont été réalisées suivant trois procédures : déplacement, substitution ou réduction des contenus.

Pour mesurer le temps de lecture (fluidité) et la compréhension de chaque texte, nous avons développé un outil de recherche pour iPads qui présente les textes phrase par phrase, permettant ainsi de calculer les temps de lecture par phrase, mot ou caractère. Après la lecture de chaque texte, des questions à choix multiples ont permis d'évaluer la compréhension pour chacun des textes. Une cohorte de 252 élèves a lu en autonomie 10 textes dans leur version originale ou

simplifiée.

Nos résultats ont montré que tous les niveaux de simplifications ont produit un gain en fluidité de lecture. Ce résultat suggère qu'une simplification uniquement lexicale ou uniquement syntaxique produit déjà des bénéfices mesurables chez le lecteur débutant. Concernant la compréhension, la simplification a été bénéfique pour le texte littéraire mais pas pour le texte scientifique, pour lequel les transformations au niveau du lexique étaient moins importantes dans le but de garder les termes de spécialité. Ces résultats s'expliquent car selon la nature du texte, le lecteur intègre différemment les informations, en faisant appel à ses connaissances antérieures. De plus, la complexité conceptuelle des mots et leur mise en relation rend plus difficile la compréhension dans les textes scientifiques que dans les textes narratifs (Marin et al. 2007).

Le corpus parallèle, créé pour les différentes études, a permis de définir des recommandations qui permettent de généraliser cette démarche de transformation pour d'autres textes (Gala et al. 2020). Deux ressources numériques libres d'accès ont été conçues, un corpus parallèle de 79 textes originaux et simplifiés avec leurs questionnaires de compréhension (disponible sur <http://corpuserector.huma-num.fr/>) et un livre électronique de lecture interactive et de jeux, " Hibou " développé pour ebook (disponible sur <https://lpc.univ-amu.fr/fr/hibou-livre-interactif>). Ces ressources pourront aider à renforcer les compétences d'apprentis-lecteurs grâce à un entraînement en lecture et à l'exposition aux textes littéraires et documentaires scientifiques.

Mots clés : compréhension, fluence, vocabulaire, simplification de textes, numérique

Références bibliographiques

Gala, N., Todirascu, A., Javourey-Drevet, L., Bernhard, D., Wilkens, R. & Meyer, J.-P. (2020) Recommandations pour des transformations de textes en français afin d'améliorer leur lisibilité et leur compréhension. *Rapport du projet ANR ALECTOR (ANR-16-CE28-0005)*.

Javourey-Drevet, L., François, T., Gala, N., Dufau, S., Ginestié, J. & Ziegler, J.-C. (*under review*) Simplification of literary and scientific texts to improve fluency and comprehension in beginning readers of French.

Marin, B., Crinon, J., Legros, D., & Avel, P. (2007). Lire un texte documentaire scientifique : quels obstacles, quelles aides à la compréhension ? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation* 160, 119-131. doi : 10.4000/rfp.786.

Siddharthan, A. (2014). A survey of research on text simplification. *ITL-International Journal of Applied Linguistics* 165 (2), 259-298. doi: 10.1075/itl.165.2.06sid.

Ziegler, J., Perry, C., & Zorzi, M. (2014). Modelling reading development through phonological decoding and self-teaching: Implications for dyslexia. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences* 369 (1634). doi: 10.1098/rstb.2012.0397.

COMMUNICATION 5

Anne SARDIER

Université de Limoges

Enseignement-apprentissage du lexique des verbes :

Discussion lexicale et réemploi en CM2

L'enseignement-apprentissage du lexique s'effectue suivant deux types de mises en œuvre : un enseignement ciblé dispensé durant les séances de vocabulaire et un enseignement diffus dans les pratiques de lecture et d'écriture (Grossmann 2011). Or, il est parfois malaisé pour les enseignants d'établir des liens entre les séances proposées dans les manuels et les temps où le lexique est questionné de manière moins formelle. Nous avons ainsi souhaité formaliser l'alternance entre enseignement ciblé *versus* diffus afin de favoriser le réemploi lexical des mots étudiés. Nous rendons compte ici du travail effectué en classe avec deux enseignantes de CM2.

Il s'avère en effet que le lexique s'acquiert grâce à des rencontres en contexte, des décontextualisations et recontextualisations : " l'acquisition du sens des mots passe par la rencontre avec de multiples contextes qui actualisent chaque fois un sens particulier " (Cellier 2015, p. 26). Par ailleurs, la compréhension du fonctionnement du système lexical dépend d'activités ciblant les notions lexicales dans les séances de vocabulaire (Tremblay 2004 par exemple). Elle dépend aussi de discussions lexicales que l'enseignant organise autour des mots (Sardier 2018) puisque l'étude de la langue " ne peut se réduire à un apprentissage visant à nommer les classes ou les faits linguistiques : sujets, objets, adjectifs, homophones, synonymes, etc. " (Roubaud & Sardier, sous presse). Les discussions lexicales sont des échanges oraux qui permettent aux élèves de " mobiliser leurs connaissances déjà existantes en se basant sur l'organisation du système lexical pour nourrir leur réflexion " (Sardier 2018, p. 3), elles sont prévues, organisées et étayées par l'enseignant qui exerce une vigilance lexicale, c'est-à-dire prête une attention soutenue au lexique au vu de ses connaissances sur le fonctionnement du système lexical. En outre, les chercheurs et chercheuses recommandent d'étudier de manière intégrative les aspects sémantiques, morphologiques et combinatoires du lexique (Chanfrault-Duchet 2004 par exemple). Enfin, le lexique des verbes est souvent délaissé dans les activités scolaires en vocabulaire alors qu'il participe de la construction des énoncés (Picoche 2011) et que " l'absence d'intégration des dimensions lexico-syntaxiques et discursives ne permet justement pas de fournir aux élèves les outils nécessaires pour l'emploi pertinent des mots travaillés " (Grossmann 2011, p. 165).

Nous avons dès lors cherché à organiser ces différentes rencontres qui jalonnent les apprentissages lexicaux. Un corpus de verbes a été choisi en coordination étroite avec deux enseignantes de CM2. Celles-ci ont mis en place, au printemps 2019, un dispositif alternant les temps d'étude des mots et de discussions lexicales et les temps d'enseignement indirect. Dans l'objectif d'évaluer la capacité des élèves à mobiliser les verbes étudiés au fur et à mesure de l'avancée des séances, des évaluations en réception et en production balisent le dispositif. Nous y cherchons les verbes étudiés, mais aussi les autres termes qui vont entrer dans leur sillage et qui ont été abordés durant les séances de vocabulaire.

Les analyses en cours permettent de mieux comprendre le rôle des différents temps d'enseignement sur les apprentissages des élèves jusqu'au test final qui évalue le réemploi. Elles montrent notamment comment l'alternance entre discussion lexicale durant les séances de vocabulaire et enseignement diffus programmé permet l'appropriation progressive du lexique étudié.

Mots clés : lexique, enseignement, apprentissage, discussion, réemploi

Références bibliographiques

Canut, E. (2014). Acquisition des constructions syntaxiques complexes chez l'enfant français entre 2 et 6 ans. *Actes du 4e congrès mondial de linguistique française*. Berlin, juillet 2014. https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2014/05/shsconf_cmlf14_01092/shsconf_cmlf14_01092

Cellier, M. (2015). *Guide pour enseigner. Le vocabulaire à l'école élémentaire*. Paris : Retz.

Chanfrault-Duchet, M.-F. (2004). Vers une approche syntagmatique du lexique en didactique du français. Dans E. Calaque et J. David, *Didactique du lexique. Contexte, démarches, supports*. Bruxelles : De Boeck Université, p. 103-114.

Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : état de lieux et nouvelles orientations. *Pratiques 149-150*, 163-183.

Picoche, J. (2011). Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école. Dans MENJS/DEGESCO, *Le vocabulaire et son enseignement*, <https://eduscol.education.fr/cid59265/enseigner-le-vocabulaire.html>.

Roubaud, M.-N. & Sardier, A. (sous presse). *Briser la glace* entre lexique et syntaxe en CM2 (élèves de 10-11 ans). Dans C. Garcia-Debanc et E. Bulea-Bronckart, *L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline Français : quelles articulations ?* Namur : presses universitaires de Namur, Collection Recherches en Didactique du français (AIRDF).

Sardier, A. (2018). Partager sa connaissance du système lexical pour développer ses savoirs lexicaux en fin d'école primaire (9-11 ans). *Actes du 6e Congrès Mondial de Linguistique Française*, Mons, 9-13 juillet 2018, Université de Mons (Belgique). https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2018/05/shsconf_cmlf18_01092.pdf

Tremblay, O. (2004). Pour un apprentissage structuré de l'enseignement-apprentissage du lexique. Dans E. Calaque et J. David, *Didactique du lexique. Contexte, démarches, supports*. Bruxelles : De Boeck Université, p. 127-139.

COMMUNICATION 6

Karima GOUAICH

Aix-Marseille Université

UR 4671 ADEF

Marie-Noëlle ROUBAUD

" y a le bus (...) mais lui il part avec ses pieds " :

Les enfants plurilingues et l'apprentissage des mots

La problématique de l'enseignement-apprentissage du lexique à l'école élémentaire est particulièrement présente lorsqu'il s'agit d'élèves plurilingues. Quel enseignement adopter ? Quel statut donner à la langue (ou aux langues) des élèves ? Comment aider les élèves à avoir le mot pour dire, pour exprimer ce qu'ils ressentent ?

Cette question se pose avec davantage d'acuité lorsqu'elle concerne les élèves allophones arrivants, qui ont subi la migration ou qui l'ont vécue et la vivent encore par les dires de leurs parents. Arrivant en France, lorsqu'ils sont scolarisés, ces élèves intègrent des classes d'unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A), afin d'apprendre le français en tant que langue de scolarisation (Verdelhan-Bourgade 2002).

Les recherches, qui lient les dimensions affective et cognitive dans l'apprentissage d'une langue, soulignent l'importance de la prise en compte des besoins psycho-affectifs des enfants migrants : l'élève doit se sentir en *sécurité émotionnelle* pour *entrer* dans les apprentissages (Moro 2002). Nous nous sommes demandé si ce parcours migratoire avait un impact sur l'apprentissage du français langue de scolarisation. Nous faisons l'hypothèse que la " biographie langagière " de l'élève (Cuq 2003), en ce qu'elle révèle son vécu linguistique et culturel depuis son enfance jusqu'à sa scolarisation en France, est un bon indicateur pour saisir l'état émotionnel de l'élève dans ses histoires avec les langues. Mais surtout que cet état émotionnel influence ses dispositions langagières (Gouaïch 2018).

Ce questionnement a trouvé sa source lors d'une étude réalisée dans le cadre d'un projet entre la Grèce, l'Italie et la France (le projet *Xenios Zeus*), visant à produire des *Welcome Guides* pour favoriser chez les migrants l'apprentissage de la langue du pays d'accueil. En ce qui nous concerne, il s'agissait de migrants arrivant à Marseille, originaires d'Albanie, d'Algérie, d'Arménie, des Comores, de Guinée-Bissau, de Turquie. Les enfants qui ont bénéficié de cette expérimentation appartiennent à deux classes d'UPE2A, dans deux écoles de Marseille. La valorisation et l'intégration linguistique et culturelle des langues et des cultures premières des apprenants (Perregaux 2004) étaient au cœur de nos préoccupations et nous avons ainsi réalisé, dans le cadre du projet, des livrets d'accueil (Gouaïch, Azaoui & Roubaud 2020).

Afin d'examiner le lien entre parcours migratoire et apprentissage, nous sommes allées dans les classes et avons recueilli des enregistrements audios de deux séances de français conduites par nous-mêmes (quatre heures au total), augmentées de quelques traces écrites. Le corpus se compose également de quatre entretiens libres avec les enseignants (d'une durée totale de 45 mn environ).

L'analyse linguistique des réponses des élèves lors des enregistrements montre des difficultés lexicales et syntaxiques dues à l'apprentissage d'une autre langue (Chomentowski 2014), difficultés inhérentes à tout apprenant même de français langue maternelle (Cappeau & Roubaud 2018). Elle pointe aussi des stratégies langagières comme le recours aux images, qui n'est pas sans interroger l'enseignant : les images sont-elles un palliatif pour dire ce qu'on ne sait pas dire

? Ne faudrait-il pas y recourir plus systématiquement lors de l'enseignement du lexique ? Les passerelles linguistiques et culturelles, mises en place lors des expérimentations, ont également mis au jour les biographies langagières des élèves et ainsi, leur rapport aux langues. Lors des entretiens, les enseignants ont, spontanément, mis en relation ces biographies avec les apprentissages de leurs élèves.

Dans cette communication, nous examinerons le rapport aux langues de deux élèves allophones (8 et 10 ans) présentant des profils opposés : l'un témoignant de vulnérabilités vis-à-vis des langues, et l'autre de potentialités, perceptibles au travers des interactions. Le contraste nous permettra ainsi de revenir sur notre hypothèse de l'influence du vécu de l'élève sur ses dispositions langagières.

Mots clés : élèves, plurilinguisme, migration, français langue seconde, apprentissage

Références bibliographiques

Cappeau, P. & Roubaud, M.-N. (2018). *Regards linguistiques sur les textes d'élèves (de 5 à 12 ans)*. Clermont-Ferrand : presses universitaires Blaise Pascal.

Chomentowski, M. (2014). *Les premiers apprentissages quand le français est langue seconde*. Paris : CNDP/CRDP.

Cuq, J.-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : Clé International.

Gouaïch, K. (2018). *Les pratiques langagières d'élèves alloglottes nés en France : Obstacles, appuis et leviers pour la maîtrise de la langue de scolarisation* (Thèse de doctorat, Université d'Aix-Marseille). Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-02375888>

Gouaïch, K., Azaoui, B. & Roubaud, M.-N. (2020). Des livrets d'accueil pour enseigner le français aux réfugiés. *Questions vives – recherches en éducation* 32. Récupéré de <https://doi.org/10.4000/questionsvives>.

Moro, M.-R. (2002). *Enfants d'ici venus d'ailleurs*. Paris : La découverte.

Perregaux, C. (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. *Repères* 29 : 147-166.

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation pour une didactique réaliste*. Paris : PUF.

Mots-Clés: lexique, apprentissage, enseignement, langue première, langue seconde, compréhension, production

Quelle place pour la philosophie à l'école primaire du XXIème siècle ? Réflexion sur les attentes et promesses de la P4C pour former aux capacités prudentielles.

Emmanuèle Auriac-Slusarczyk * ¹, Christophe Point *

, Camille Roelens *

², Moleins Elodie *

, Anda Fournel *

³, Hélène Maire *

⁴, Lidia Lebas Fraczak *

⁵, Justine Broussais *

, Jean Pascal Simon *

, Samuel Nepton *

, Mathieu Gagnon *

¹ Université Clermont Auvergne (UCA) – ESPE clermont – ESPE Clermont - rue Jean Jaurès - 63400 CHAMALIERES, France

² 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

³ Laboratoire Lidilem, Université Grenoble Alpes – Université Grenoble Alpes – France

⁴ Laboratoire lorrain de psychologie et neurosciences de la dynamique des comportements – Université de Lorraine – France

⁵ LRL EA999 – Université Clermont Auvergne, Université Clermont Auvergne – France

La proposition de Symposium s'inscrit dans l'axe 5 : *Recherche et Formation*. Dans cet axe

*Intervenant

5, il s'adosse à deux des quatre axes proposés I. **Processus et Dispositif** et II. **Alternatives en (et) débats**.

TEXTE DE PRÉSENTATION

TITRE : Quelle place pour la philosophie à l'école primaire du XXI^{ème} siècle ?
Réflexion sur les attentes et promesses de la P4C pour former aux capacités prudentielles.

Auteurs responsables du Symposium : Point Christophe (1) et Auriac-Slusarczyk Emmanuèle (2). *Affiliation* : (1) Université Jean Monnet, Saint Étienne, Laboratoire ECP, (2) Clermont-Université ACTe-63000 Clermont.

Résumé général introductif du symposium (argumentaire)

Contexte :

La P4C (Philosophy for Children) s'est essaimée depuis maintenant plus de 60 ans à l'international, et depuis plus de 20 ans en contexte français (voir Rispaïl et coll., 2007 ; Simon & Tozzi, 2017 ; Auriac-Slusarczyk & Colleta, 2015 ; Simon, Fournel, Lanaspres-Lagrange & Colletta, 2020). A défaut d'unification des pratiques pédagogiques s'en réclamant, qu'en est-il aujourd'hui ? Peut-on parier sur un appui sur les dispositifs de P4C au bénéfice d'une formation des jeunes générations actualisées ?

Théorie/problématique :

L'équipe du symposium vise à discuter et déterminer ce qui pourrait être fait ou amélioré pour que les élèves comme les enseignants soient mieux outillés, formés, instruits, éduqués, à faire face à l'évolution de nos sociétés contemporaines, qui sont confrontées à des défis éthiques humains (Lipman, 1995) grandissants. *Sait-on et peut-on former aux capacités prudentielles à l'école primaire du 21^{ème} en prenant appui sur les fondements et bénéfices avérés de la P4C ?* Dit autrement, ce symposium souhaite exposer un projet d'équipe, qui simple à énoncer, reste complexe à mener : **clarifier la place actuelle que tient la philosophie à l'école primaire, et à partir de l'étude des attentes et des pratiques pédagogiques proposées ou effectivement réalisées en son nom, vérifier si les dispositifs de P4C engendrent le développement de capacités prudentielles chez les élèves.** Face au défi du monde moderne, nous définissons la prudence à l'instar de Delannoi : " *la première des prudences ne viendra pas sans la prudence la plus destructrice et la plus constructive, la plus réservée et la plus hardie : la prudence intellectuelle* " (Delannoi, 1994, p. 105). Une équipe pluridisciplinaire, experts et jeunes chercheurs réunis, travaillant dans le domaine de la P4C(1), espère illustrer, *via* la diversité de réflexions et réalisations menées dans le domaine réfléchissant et pratiquant le *dialogue philosophique*, ce que les aspirations et revendications pédagogiques sous-jacentes à l'installation et à l'exercice de ce *dialogue philosophique* tiennent comme promesses, comme promesses déçues, comme offres bénéfiques à rendre l'humain du 21^{ème} plus vigilant, rationnel, prudent, ouvert à l'imprévisible, empathique, présent au monde. Plusieurs questions peuvent s'adosser à ce projet. En voici les principales. Quels outils heuristiques la philosophie promet-elle d'apporter aux générations futures ? Quelles sont les attentes contemporaines de l'école primaire vis-à-vis de la philosophie ? Pourquoi faire philosopher des enfants ? Le projet est-il de faire d'eux des personnes épanouies ? De meilleurs élèves ? Ou bien encore de meilleurs citoyens ? Et, si oui, est-ce possible ?

L'horizon intellectuel du symposium a pour but d'éclairer sur **les attentes de l'institution**

scolaire tout en cernant les **promesses pédagogiques** engendrées par ces pratiques depuis leur introduction par Lipman, en 1968, sachant ces pratiques reprises, mais aussi transformées en Europe (Vasseur, 2005) comme à l'international (voir Maire et Auriac-Slusarczyk, 2020, pour une revue). Il s'agit d'étudier simultanément l'hypothèse selon laquelle la P4C formerait aux capacités prudentielles), en revendiquant pour notre équipe l'axiome qu'une formation à ces capacités prudentielles s'impose dès l'école primaire (Fabre, 2014). Cependant, au prix de quels efforts théoriques comme pratiques, la recherche-formation obtient-elle des résultats ? Eveille-t-elle les consciences des élèves (cf. Auriac-Slusarczyk, in Simon & Tozzi, 2017, p. 15) ? Ces résultats ou *résultantes* sont-ils/elles lisibles par la communauté des pratiquants ? celle des parents ? des politiques ? des enseignants ? Les attentes politiques dépendent-elles des promesses pédagogiques ou est-ce l'inverse ? Un discours sur les capacités prudentielles est-il audible actuellement ? Peut-il être rendu plus opératoire ?

Méthodologie commune de l'équipe :

Trois focales d'intérêt seront reprises dans les six communications. Nous les listons sommairement. Il s'agirait de : 1. **Recenser les attentes** des institutions politico-éducatives quant à la pratique de la philosophie *via* un tour d'horizon/état des lieux des terrains et représentations des acteurs pratiquants ou intéressés ; de 2. **Planifier une clarification** progressive des enjeux sociétaux (passés, actuels, futurs) associés aux pratiques posant la philosophie comme praxis importante, telle qu'elle se décline dans les pratiques de P4C expérimentées sur le(s) terrain(s) ; pour ensuite 3. **Faire un retour aux sources théoriques** de la P4C (Dewey/Lipman) pour les confronter à ce qui se fait (les pratiques réelles) en complémentarité, innovation ou contradiction.

Le symposium mettra en exergue ce que les pratiques de P4C promeuvent, dans leur réalisation ou leur réflexion, en matière *de besoin* d'éducation/instruction des enseignants pour faire advenir les capacités prudentielles(2) (Delannoi, 1994) ajustées à nos temps modernes voire hyper modernes pour former à exercer son intelligence, sa faculté d'esprit, penser et devenir un *phronimos*, c'est-à-dire quelqu'un de réfléchi, de sensé, de sage (Delannoi, 1995, p. 101). Pour exemple, comment amener la jeune génération concrètement à : a) *ne pas se fourvoyer dans l'inutile, éviter les impasses du passé, innover*, b) *penser l'avenir*, c) *pratiquer de manière plus éclairée la compréhension du monde*, et comment amener les enseignants à d) *tirer parti des expériences et études antérieures sur la P4C pour mieux éduquer*, e) *pratiquer l'éducation à penser de manière ajustée aux contextes scolaires et sociétaux actuels*, f) *utiliser des matériaux transmissibles certes mais en faisant valoir la dimension heuristique*, etc..

Seront présentés des pistes de réflexion et d'actions éducatives souhaitables reliées aux questions posées ci-dessus, des retours sur expériences, des propositions de nouvelles formations, la relecture des assises théoriques qui fondent la P4C depuis les années 60, l'analyse critique voire autocritique de pratiques de formation. Chaque contribution concerne le lien Recherche/Formation.

Références générales de l'argumentaire

Auriac-Slusarczyk, E. & Colletta J-M. (2015). *Les ateliers de philosophie. Une pensée collective en acte*, Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.

Auriac-Slusarczyk E., & Maire, H. (2020). Sur les pas de Lipman, philosopher à l'école. Une histoire scientifique à connaître. In Simon, J-P., Fournel, A., Lagrange-Lanaspre, S., Colleta, J-M. (dir.). *Philosopher avec les enfants. Fabrique de l'apprendre. Fabrique du savoir* (pp. 21-57).

Clermont-Ferrand : Presses universitaires de l'Université Blaise Pascal : Sphère éducative.

Delannoi, G. (1994). *Eloge de la prudence*, Paris : Berg international.

Delannoi, G. (1995). La prudence dans l'histoire de la pensée, *Mots*, 44, 101- 105.

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

Simon J-P & Tozzi, M. (2017). *Paroles de philosophes en herbe*, Grenoble : UGA Édition.

Simon, J-P., Fournel, A, Lanaspres-Lagrange, S. & Colletta, J-M. (2020). *Philosopher avec les enfants. Fabrique de l'apprendre. Fabrique du savoir*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires de l'Université Blaise Pascal : Sphère éducative. Vasseur C. (2005). L'influence de Lipman en Europe, *Spirale*, 35. <https://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article597>

Composition

Le symposium se compose de sept communications proposant les réflexions de 11 enseignants chercheurs, docteurs et doctorants, quant au(x) diagnostic(s) à faire en matière de formation à la prudence au regard de l'hyper modernité de nos sociétés (*Élodie Moleins & Camille Roelens*), l'étude critique de scénarii de formation (*Justine Broussais, Christophe Point & Emmanuèle Auriac-Slusarczyk*), l'analyse heuristique d'entretiens d'élèves juste sortis de l'école primaire pour penser la formation au primaire (*Anda Fournel & Jean Pascal Simon*), l'abord de la difficulté enseignante quant aux impacts perçus vs non perçus des paroles authentiques d'élèves pour penser le renouvellement de la formation (*Emmanuèle Auriac-Slusarczyk, Lidia Lebas-Fraczak et Hélène Maire*), la remontée aux sources lipmaniennes pour vérifier dans quels équilibres la P4C se pratique aujourd'hui entre attentes et promesses (*Marion Bérard & Christophe Point*), le lien entre l'œuvre de Platon et la philosophie pour enfants proposée par Lipman posant a nécessité de garder nos enfants d'imprudence (*Samuel Nepton*), enfin la mise en question de la transférabilité, au nom de leur aspect transversal, des compétences critiques exercées en P4C (*Mathieu Gagnon*).

Chaque communication questionnera la communauté éducative de l'école primaire comme ses centres de formation associés (INSPé) pour cibler l'avenir/l'à venir, c'est-à-dire *la manière* d'aborder la formation *de la jeune génération, en pensant les capacités prudentielles (au niveau des élèves comme des enseignants)* à partir des travaux de recherche sur la P4C.

Noms et affiliation des participants

Christophe Point, Docteur en Sciences de l'Éducation, ATER, Laboratoire ECP, Université Jean Monnet, Saint Étienne.

Camille Roelens, Docteur en Sciences de l'Éducation, ATER, Laboratoire CIREL (Recifes), Université de Lille, INSPE HDF.

Elodie Moleins, Doctorante en Philosophie de l'éducation, Laboratoire ECP, Université Jean Monnet, Saint-Etienne.

Anda Fournel, Docteure en Sciences du Langag, Enseignante contractuelle et Chercheuse, Laboratoire Lidilem, Université Grenoble Alpes.

Jean Pascal Simon, maitre de conférences des universités en sciences du langage, Laboratoire LiDiLEM, Université-Grenoble-Alpes.

Hélène Maire, Enseignante-chercheuse, Maîtresse de conférences, Psychologie, Laboratoire Lorrain de Psychologie et Neurosciences de la dynamique des comportements (2LPN, UR 7489), Université de Lorraine.

Lidia Lebas-Fraczak, Enseignante chercheuse, Maitre de conférence, HDR, Sciences du langage, Laboratoire de Reherches sur le Langage –LRL–, Université Clermont Auvergne.

Emmanuèle Auriac-Slusarczyk, Enseignante chercheur, Maitre de conférences HDR, Sciences du langage, Laboratoire Acte, Université Clermont Auvergne.

Justine Broussais, Doctorante, HDR, Sciences de l'Education, Laboratoire Acte, Université Clermont Auvergne.

Samuel Nepton, Doctorant en Philosophie de l'éducation, Université Laval et Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST) de L'Université du Québec à Montréal (UQAM).

Mathieu Gganon, Ph.D. Professeur Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Chercheur régulier au GRÉÉ et à la SCRÉ.

Résumé de chaque proposant participant au symposium

1.Christophe Point

Titre : Penser une histoire de la philosophie par ses acteurs à l'école primaire : le cas de la philosophie pour enfants

En philosophie de l'éducation, s'intéresser à la place de la philosophie au sein de l'école primaire au XXIème siècle nous conduit logiquement à s'intéresser à ceux qui donnent et à ceux qui reçoivent cet enseignement, c'est-à-dire ceux qui font l'expérience du " philosopher " par le biais d'une pratique pédagogique (quel que soit son lieu éducatif). Or, si des recherches historiques et des enquêtes récentes rendent visibles les apprenants qui sont actuellement privés de cette expérience, peu de travaux concernent les enseignants, et plus particulièrement une partie de ceux qui la rendent accessible aux enfants : les animateurs et animatrices de philosophie pour enfants (P4C).

Comment entendre les voix des animateurs et des animatrices de P4C parmi celles, dominantes, des enseignants de la philosophie en terminale ? Pour ce faire, plutôt qu'une étude de corpus sur cette question ou une enquête sociologique sur ces praticiens et praticiennes de la philosophie, nous souhaitons interroger le récit qu'ils se font eux-mêmes de la P4C. Ce récit, en France du moins, est celui d'une perpétuelle reconstruction de la P4C depuis l'héritage de Lipman jusqu'à nos jours, où cette dernière n'a de cesse de justifier sa présence et sa valeur au sein de l'espace éducatif, par rapport aux attentes institutionnelles (elles-mêmes variant suivant les époques) ou

à un horizon éducatif plus large. Par ce récit, nous espérons ainsi dessiner une esquisse d'une histoire institutionnelle et politique de la P4C en France. Au plus simple, l'objectif de cette intervention est d'écouter les promesses et les espoirs des praticiens de la P4C en leurs pratiques pédagogiques pour éclairer les évolutions futures (encore largement impensées) de la philosophie elle-même.

Cinq références

Boillot, Hervé (2012). Thèse de Doctorat *Enseigner la philosophie dans les Lycées en France : un métier immuable ? 1945-2003*. Direction Françoise Piotet. Département de sociologie, Université de Paris 1 Panthéon-Sorbonne.

Pinto, Louis. (2007). *La vocation et le métier de philosophe: pour une sociologie de la philosophie dans la France contemporaine*. Collection " Liber ". Paris: Seuil.

Poucet, Bruno. (1999). *Enseigner la philosophie, Histoire d'une discipline scolaire 1860-1990*, CNRS Éditions.

Tozzi, Michel (2005). " L'émergence des pratiques à visée philosophique à l'école et au collège: comment et pourquoi? " *Spirale - Revue de recherches en éducation* 35, no 1 : 9-26.

Vasseur, Camille. (2005). " L'influence de Lipman en Europe ". *Spirale - Revue de recherches en éducation* 35, no 1 : 27-35.

2 Élodie Moleins & Camille Roelens

Titre : De la prudence dans l'hypermodernité : enjeux pour la P4C à l'école à l'horizon d'une société des individus inclusive.

Résumé : nous souhaiterions soutenir au sein de cette étude que la notion de prudence et la nécessité pour les élèves de développer de plus en plus de *capabilités prudentielles* pour pouvoir se diriger eux-mêmes dans le monde où ils et elles vivent et vivront est un enjeu décisif pour l'école primaire au XXIème siècle. Cette notion de prudence peut se prévaloir d'une histoire philosophique illustre, dont les deux jalons les plus importants sont sans doute sa présence sous la plume d'Aristote et de Kant, ce dernier proposant de la définir comme " *l'habileté dans le choix des moyens qui nous conduisent à notre plus grand bien-être* " (1785/1986, p. 127). Ogien (2007) a montré par la suite que l'usage de cette notion de prudence dans une démocratie libérale pluraliste contemporaine gagne à s'articuler avec un certain minimalisme moral et non avec les maximalismes kantien et aristotélien.

La nature de ces moyens et les conditions auxquelles il est possible d'accéder aux capacités à user de ces ressources du bien-être individuel ont en effet été profondément bouleversées par la radicalisation récente de la modernité démocratique, ayant conduit à l'entrée dans un nouveau monde, dans une société des individus (Gauchet, 2017). Ce monde est aussi riche de potentialités nouvelles qu'il est intrinsèquement problématique, et en cela porteur de nouvelles formes de vulnérabilités des individus, appelant en réponse un besoin accru des capacités (Nussbaum, 2011/2012) de leur part. Une attente légitime formulable à l'endroit de la P4C est de participer

à son niveau à ce que soit relevé ce défi.

Notre démarche procédera ici de la philosophie politique de l'éducation (Blais et al., 2002, 2013) et assumera une visée prospective, puisque nous voudrions chercher – en dialogue avec diverses théories de l'hypermodernité - à estimer ce que pourrait être la place de la philosophie à l'école primaire à l'horizon d'une société des individus pleinement inclusive.

Cinq références

1. Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Paris: Arthème Fayard / Pluriel, second éd. 2013.
2. Gauchet, M. (2017). *Le nouveau monde. L'avènement de la démocratie IV*. Paris : Gallimard.
3. Kant, E. (1785/1986). *Fondements de la métaphysique des mœurs*. Paris : Delagrave.
4. Nussbaum, M. (2011/2012). *Capabilités*. Paris : Flammarion.
5. Ogien, R. (2007). *L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes*. Paris : Gallimard.

3 Anda Fournel & Jean Pascal Simon

Titre : Après l'école primaire, que pensent et disent des collégiens sur l'apport de la P4C ?

La pratique de la philosophie invite les élèves à entrer dans un processus de questionnement et de délibération. Elle vise à développer leur pensée et les préparer à un agir responsable. Une des promesses de la P4C est de conduire les jeunes d'aujourd'hui vers une prudence pratique (*phronêsis*), entendue comme disposition permettant de régler l'action, un jugement pratique orientée vers un agir bon (Lories & Rizzerio, 2008). Est-ce le cas ? Que disent les intéressés eux-mêmes ?

Notre contribution, comme la communication n°4, portera sur les pratiques empiriques de P4C en milieu scolaire. S'il est usuel d'interroger les enseignants sur les effets d'une pratique pédagogique, ou d'évaluer si elle répond ou non à des effets attendus, il est moins courant de donner la parole aux élèves afin de recueillir leurs représentations. En analysant celles-ci, telles qu'elles sont exprimées dans les discours des élèves de 6e ayant pratiqué la philosophie, nous étudions la perception qu'ont les intéressés eux-mêmes de la qualité de leurs jugements. Cela pourrait nous permettre de dire si les élèves manifestent, à ce stade de leur formation, les prémisses d'une " prudence pratique " qu'il s'agit de définir plus concrètement en lien avec la pratique vécue (jugement nuancé, raisonnable, etc.).

Contexte et corpus : une équipe d'enseignants de collège a mis en place un projet pédagogique d'initiation à la pensée philosophique afin de permettre aux élèves d'ordonner leur pensée, mieux argumenter, donner du sens aux apprentissages. Ainsi, en 2014-2015, des " ateliers philo " ont été mis en place dans toutes les classes de sixième et depuis le dispositif s'est étendu à la majorité des classes. Le corpus analysé est constitué d'une dizaine d'entretiens avec des élèves de début de collège qui ont pratiqué la P4C pendant une année scolaire dans le cadre d'un horaire " normal " de classe.

Méthodologie et résultats escomptés : nous proposons une analyse qualitative des entretiens dans le but de travailler sur les représentations véhiculées par les discours des élèves. Nous classerons et analyserons des formulations du type " on réfléchit avant de répondre ", " ça apprend à s'écouter ", etc. ainsi que des formulations qui témoignent d'un esprit de finesse (dans le sens pascalien) ou d'une pensée de plus en plus nuancée et attentive à ses effets.

Cinq références

Fournel A., Simon J.-P. (2018). Stimuler la recherche éthique chez les enfants : étude sur l'usage des romans philosophiques. N. Rouvière. *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs*, Peter Lang, pp.251-264. Fournel, A. (mars 2019). How to do acts with thoughts. Some implications of making philosophy available to children. *Revista de Filosofie Aplicată*, Vol. 2, issue 2 (Spring 2019) : 3-22 <http://filosofieaplicata.ro/index.php/filap/article/view/14>

Lories, D. & Rizzerio, L. (dir.). *Le jugement pratique. Autour de la notion de Phronèsis*, Vrin, " Bibliothèque d'Histoire de la Philosophie "

Pascal, (1963). *Œuvres complètes*, M. L. Lafuma, Paris

Simon J.-P. (2020), " Conclusion, parole aux élèves " dans Fournel, A, Simon, J.-P., Lanaspres-Lagrange, S. & Colletta, J.-M. (2020). *Philosopher avec les enfants. Fabrique de l'apprendre. Fabrique du savoir*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires de l'Université Blaise Pascal : Sphère Educative, pp.515-523.

4. Emmanuèle Auriac-Slusarczyk, Lidia Lebas-Fraczak & Hélène Maire

Titre : Paroles authentiques d'élèves. Réflexion sur la formation aux capacités prudentielles chez les enseignants pratiquant le dialogue philosophique en classe (P4C).

Comment former l'enseignant aux gestes professionnels propices à faire acquérir des capacités prudentielles (cf. Delannoi, 1994/1995, orientation du symposium) nécessaires aux enfants pour grandir et s'épanouir dans un monde moderne ? Que dire, que taire en communauté de recherche philosophique en classe (P4C) ?

Contexte : Les enseignants se révèlent assez frileux pour entendre comme accompagner la divergence de pensée. Or, la formation aux capacités prudentielles (Delannoi, 1994) repose, en P4C, sur la mise au travail des pensées convergentes *versus* divergentes. Comment former les enseignants à savoir laisser errance ou digression s'épanouir ? Quand les élèves parviennent spontanément à proposer des sujets centraux, clés, voire clivants, comment accueillir et travailler la parole authentique vers une plus grande maturité ?

Cadre : Le modèle professionnel de Bucheton et Soulé (2009) dévoile des court-circuitages limitant pour les élèves la circulation parmi diverses postures (scolaires, créatives, de refus, etc.). Si ce modèle général sert de *background*, la P4C pousse à affiner ces gestes au nom de la *praxis* philosophique (Daniel, 2002/2007 ; Topping & Trikey, 2014 ; Colom et al., 2014). Les capacités prudentielles que peut viser la P4C impliquent de ne pas téléguider la pensée ; conduire le déploiement de la pensée (Maire & Auriac-Slusarczyk, à paraître) enjoint l'enseignant à soigner la

posture de contrôle comme celle de lâcher prise.

Méthodologie : Le script d'une discussion conduite en CM1 en 2017 sera étudié sous l'angle de méthodologies utilisées en sciences du langage et en psychologie appliquée à l'éducation pour faire ressortir la qualité comme les aspects problématiques des propos authentiques échangés entre animatrice et élèves.

Données : La communication s'appuiera sur un matériau collecté en formation (Daguzon, Meslin et al., à paraître ; Simon & Tozzi, 2018) où l'animation d'une CRP auprès d'un public d'enseignants en formation sera prise comme objet. L'étude des échanges authentiques (élèves-chercheur-animatrice) dévoile le jeu langagier de l'intervenante. Ce jeu de langage (au sens de Wittgenstein) supposé faciliter et démontrer des savoir-faire d'*écoute*, d'*implication* comme de reprise judicieuse *de propos, etc.* sera analysé pour vérifier ce qui s'est *tu, dit*, ce qui s'est *laissé dire*.

Conclusion/discussion : La réflexion, basée sur la sélection d'extraits de corpus à une fin de démonstration des qualités/défauts d'*écoute*, d'*implication* ou de *reprises discursives*, entend aider à cerner ce que l'on peut désigner comme gestes professionnels formant aux capacités prudentielles *via* la pratique de la P4C.

N.B. : **P4C** signifie *Philosophie For Children*, Philosophie Pour Enfants ; **CRP** = Communauté de Recherche Philosophique, en référence à la lignée de Dewey et Lipman (voir Daniel, 1992/1997).

Cinq références

Auriac-Slusarczyk E. & Maire, H., (à paraître). Quelles assises pour le déploiement des pensées ? Analyse des propos d'élèves dans le corpus a(p)prendre. In A. Fournel & J.-P. Simon, (*Titre à définir*). Grenoble : UGA.

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

Colom, R., Moriyón, F. G., Magro, C. & Morilla, E. (2014). The long-term impact of Philosophy for Children: A longitudinal study (preliminary results). *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 35(1), 50-56.

Daniel, M-F. (1992/1997). *La philosophie et les enfants. Les modèles de Lipman et de Dewey*, Paris. Belin. Réd 96/97.

Topping, K. J. & Trickey, S. (2014). The role of dialog in philosophy for children. *International Journal of Educational Research*, 63, 69-78.

5. Justine Broussais, Christophe Point & Emmanuèle Auriac-Slusarczyk

Titre : **Scenarii de formation testé auprès de licence 3e année : de la formation à l'ordinaire des pratiques jusqu'à l'horizon du handicap visuel.**

Penser, observer et encourager le développement de la pensée créative ; une promesse de la P4C pour l'école primaire du XXIème siècle ?

L'une des promesses les plus importantes de la P4C imaginée par Matthew Lipman est sans nul doute le développement de la pensée créative. En effet, la créativité tient une place centrale au sein de la philosophie pragmatiste, et c'est pourquoi Lipman fait de celle-ci l'une des trois pensées cardinales de la pratique pédagogique de la philosophie pour enfant. Depuis, de nombreuses études ont exploré les différents dispositifs de la P4C, mais les effets de cette promesse ont pour l'instant été étudiés sur les élèves participant, et non sur les animateurs ou les enseignants. Nous souhaitons interroger cet angle mort de la recherche sur les promesses de la P4C en portant notre attention sur les effets de la pratique de la P4C sur l'enseignant lui-même, et, plus précisément, sur le développement de sa pensée créative, telle que Lipman la définit dans ses travaux et que l'on peut l'observer (entretien, prise de notes, étude des documents de préparation et analyse des corpus des discussions).

Pour ce faire, nous rappellerons dans un (rapide) premier temps le cadre théorique pragmatiste à partir duquel Lipman construit sa notion de pensée créative (grâce aux notions d'enquête, d'imagination et d'itérativité). Ensuite, nous présenterons le cas observé, soit des séances de P4C avec des élèves d'une école primaire stéphanoise et menées par des étudiants en sciences de l'éducation se formant à la P4C. Enfin, nous ouvrirons la discussion sur l'intérêt du développement de cette pensée créative par la P4C pour la formation des futurs professeurs des écoles.

Cinq références

Beaudry, N. (2019). La philosophie pour les enfants, éducation à la démocratie: L'importance de la pensée créative. *Revista do NESEF*, 8(2), Article 2.

Bleazby, Jennifer B. (2012) " Dewey's Notion of Imagination in Philosophy for Children ". *Education and Culture* 28, no 2, 95-111.

Lipman, M. (1966). *What Happens in Art*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Slusarczyk, B., Fiema, G., Auriel, A., & Auriac- Slusarczyk, E. (2015). Étude de L'impact d'une introduction des ateliers de philosophie dans les curriculums au primaire et au collège sur l'intégrité cognitive. *Recherches & éducatives*, 14, 123-145.

6. Samuel Nepton

Titre : **Comment trouver une gardienne pour ses enfants ? Platon et la philosophie pour enfants selon Matthew Lipman**

Résumé : Platon définissait dès ses débuts la philosophie comme étant un amour amical (*philia*) de la sagesse/connaissance (*sophia*). Or, si un tel amour implique bel et bien, pour le philosophe, une recherche de la vérité – caractéristique de la philosophie scientifique contemporaine –, cette recherche ne peut pas fournir à elle seule une définition exhaustive. Effectivement, dans *La république*, Platon décrit le philosophe comme un gardien dont la tâche est de défendre ses concitoyens des menaces externes et internes, c'est-à-dire des individus menaçant l'harmonie politique. La philosophie représenterait ainsi une pratique essentiellement défensive caractérisée par le souci de protéger l'intégrité de la cité et de l'âme.

Dans cet exposé, nous présenterons comment le modèle de Matthew Lipman offre une certaine continuité avec cette tradition platonicienne. Nous avancerons dès lors la thèse que la philosophie pour enfants, telle que conçue dans ce programme, engendre le développement de capacités prudentielles chez les enfants, et ce, par la formation de la pensée dans sa tripartition par Lipman : la pensée critique, la pensée créative et la pensée attentive. En effet, nous exposerons comment ces pensées doivent être respectivement comprises comme étant des pensées défensives face au non vrai, au non-sens et face au non important. Ultimement, nous présenterons l'objectif lipmanien de formation du jugement comme étant une entreprise visant le développement de la prudence intellectuelle chez les enfants et de la préservation de l'intégrité de leur pensée.

Cinq références

1. Dewey, J. (1939). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*, New York, The Macmillan Company
2. Hilfiger, M. (2011). " Platon: la pensée, dynamique du soin ", ERES, *Le Coq-héron*, 3, 206, 12-32.
3. Lipman, M. (2003). *Thinking in education*, New York: Cambridge University Press.
4. Lipman, M. et al. (1980), *Philosophy in the classroom*, Philadelphia: Temple University Press.
5. Platon (2011). *Œuvres complètes*, Paris : Flammarion. - " Gorgias ", 447b-527e, p. 415-509. - " La république ", 327a-621d, p. 1481-1792.

7. Mathieu Gagnon

Titre : **Développer la pensée critique des élèves : la philosophie pour enfants et adolescents se suffit-elle à elle-même?**

Depuis ses débuts, la pratique du dialogue philosophique poursuit, parmi d'autres, une visée de formation de la pensée. Chez Lipman (2003) par exemple, il s'agit de créer des conditions, en l'occurrence la *communauté de recherche philosophique*, favorisant le développement de ce qu'il nomme la pensée multidimensionnelle, laquelle se structure autour de trois modes de pensée principaux, à savoir la pensée créatrice, la pensée critique et la pensée attentive (*caring thinking*). Cette volonté de favoriser le développement de la pensée s'inscrit d'ailleurs à l'intérieur de différents programmes de formation, notamment au Québec où celui destiné à tous les élèves est

considéré comme un programme de formation à la pensée (Gouvernement du Québec, 2001). À cet égard, la pensée critique est considérée comme une compétence dite *transversale* à développer. À cela s'ajoute que la pensée critique est au centre de ce qu'il est convenu d'appeler, selon certains (Scott, 2015), les *compétences du 21e siècle*. C'est donc dire que le développement de la pensée, et *a fortiori* de la pensée critique, devrait figurer parmi les visées poursuivies par le système scolaire.

Différentes études, notamment celles menées par Daniel et ses collaborateurs (2017), tendent à montrer qu'effectivement la pratique du dialogue philosophique contribue au développement de la pensée critique (dialogique) des élèves. Cependant, ce que ces études ne montrent pas, c'est la portée de ces apprentissages, leur degré de " transversalité " ou la capacité acquise par les élèves à mobiliser la pensée critique développée en philosophie pour enfants à l'intérieur de sphères d'activités variées. Or, d'autres études, notamment celles menées par Gagnon (2012), ont pris soin de documenter cette question et il en ressort différentes interrogations, notamment celle portant sur l'autosuffisance des pratiques philosophiques au regard d'une mobilisation dite transversale de la pensée critique des élèves. La communication proposée visera à mettre en évidence ces interrogations ainsi qu'à proposer des pistes de réflexion et de recherche afin de les documenter davantage.

Cinq références

Daniel, M.F., Gagnon, M. et Auriac, E. (2017). Dialogical Critical Thinking in Kindergarden and Elementary School: Studies on the Impact of Philosophical Praxis in Pupils. In Gregory, M., Haynes, J. et Murrells, K. (dir.). *International Handbook of Philosophy for Children*, New York: Routledge, 236 – 244.

Gagnon, M. (2012). Étude de la transversalité des pratiques critiques d'élèves québécois dans le cadre de leurs cours de sciences, d'histoire et d'éthique. *Revue Suisse Des Sciences de l'éducation*, 34(3), 551–573.

Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press.

MEQ. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement préscolaire et primaire*. Québec: Bibliothèque nationale du Québec.

Scott, C.L. (2015). *Les apprentissages de demain 2 : Quel type d'apprentissage pour le XXIe siècle?* Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

(1) *Philosophy for Children* : Dénomination des pratiques de la philosophie auprès de jeunes élèves dès 4/5 ans au sein de l'école primaire, par Mathew Lipman dans les années 70.

(2) " La réflexion occidentale sur la prudence a son origine dans la *phronêsis*. " (Delannoï, 1995, p.101)

Mots-Clés: Philosophie pour enfant, Capacités prudentielles, Formation, Nouvelles générations

Portées transformatrices d'une recherche-action au long cours

Omar Zanna *[†] ¹, Bertrand Jarry * [‡] ²

¹ Université du Mans – Université du Mans – France

² Académie de Versailles – academie de versailles – France

Dans le département des Yvelines, la question de l'empathie dans l'éducation s'est affirmée en 2011 suite à une rencontre entre un Conseiller Principal d'Éducation et un sociologue. Depuis, ils participent activement à creuser, de concert, le sillon de l'éducation – par les corps – aux compétences sociales et relationnelles à l'école dans l'Académie de Versailles notamment. Mené d'abord à titre exploratoire au cours de l'année scolaire 2017-2018 avec 19 classes de 2 écoles pour tester et définir les outils d'évaluation les plus adaptés, puis auprès de 130 classes, au cours des années 2018-2020, de la petite section à la 6ème, le programme d'éducation à l'empathie, baptisé " Comment te sens-tu dans ton école ? ", est né du souhait de montrer, d'une part, comment le corps et les émotions qui le traversent constituent non seulement l'opérateur du lien aux autres et, d'autre part, comment il participe assurément aux apprentissages scolaires. Ce projet pose plus précisément l'hypothèse selon laquelle le développement de la compréhension des états mentaux et affectifs des pairs, de l'enseignant, mais aussi des personnages fictifs d'un tableau, d'un film, d'une photo, d'une fresque ou d'un texte facilite, voire accélère *l'accordage* entre les élèves, les élèves et les enseignants et entre les élèves et les savoirs. Dans le cadre de cette communication collective associant des enseignants en éducation prioritaire, un formateur académique en éducation prioritaire et conseiller principal d'éducation et un chercheur, nous proposons d'exposer comment une recherche-action transforme les postures professionnelles et de restituer la procédure et une partie des résultats du programme " Comment te sens-tu dans ton école ? "

Mots-Clés: Apprentissage, Corps, Education, Empathie, Emotions et Formation

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: omar.zanna@univ-lemans.fr

[‡]Auteur correspondant: Bertrand.Jarry@ac-versailles.fr

Un dispositif neuropédagogique, générateur de motivation scolaire

Marie-Pierre Bidal * ¹, Nicolas Leveau * † ²

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

² CHArt - EA4004 – CHArt – France

Le décrochage massif des élèves comme des enseignants, nous conduit à questionner l'importance de la motivation à supporter l'école, à s'investir dans les apprentissages scolaires proposés dans les programmes de l'EN (CNESCO, 2017). La question du changement pour plus de plaisir, de bien-être à l'école, s'impose, aux enfants, aux acteurs de l'école autant qu'aux chercheurs en sciences de l'éducation. Aussi, nous avons interrogé les usagers pour déterminer les facteurs qui sous-tendent leur mal-être, et enquêté sur leurs besoins permettant de le favoriser. Ces résultats ont permis d'élaborer un Dispositif d'Accompagnement Bientraitant inclusif que nous avons expérimenté dans le cadre d'une recherche-action de deux classes de cycle 3.

Ce dispositif a trouvé ses origines dans les recommandations de bonnes conduites en situation de soins (ANESM, 2008). Il a été traduit dans en " charte scolaire ", puis d'abord expérimenté auprès d'élèves en inclusion souffrant de troubles d'apprentissage. Il a été ensuite implémenté en classe de CM1 " ordinaire " afin d'éprouver son adaptabilité à un effectif plus large et sa compatibilité avec la gestion d'une classe. Ce dispositif comporte une action d'accompagnement des élèves et portée par l'enseignant, et une action d'accompagnement des enseignants à l'appropriation du dispositif. L'action auprès des élèves repose d'une part sur la *réflexivité*, c'est à dire sur la capacité des élèves à comprendre les mécanismes neuropédagogiques qui sous-tendent leurs apprentissages, et d'autre part sur le relationnel pédagogique, c'est-à-dire la différenciation et l'individualisation des apprentissages. Des ateliers adaptés au projet pédagogique de l'école pouvaient comprendre en particulier des expériences corporelles (modelage, yoga, automassage), introspectives (sophrologie, relaxation), et directement en référence au vécu émotionnel (expression des émotions par la danse, la musique). L'action d'accompagnement des enseignants est sous-tendue par des rendez-vous mensuels d'analyse de pratique de deux heures, et par la mise à disposition de contenus neuropédagogiques visant à éclairer la portée des actions entreprises auprès des élèves.

Les résultats, mesurés à l'aide de l'EMVS (Habib & Bidal, 2017), mettent en évidence un impact significatif du dispositif d'une part sur l'anxiété de performance et d'autre part sur leur confort socio-affectif. Il apparait que la commande pédagogique ajustée aux modalités d'apprentissage peut paradoxalement diminuer l'effort imposé par la tâche (en temps, en énergie) et augmenter l'implication personnelle dans l'effort à fournir pour l'aboutir. Les commentaires connexes aux données quantitatives ont révélé un effet du dispositif sur la posture d'engagement pour atteindre un but en fonction de la probabilité de réussite. L'effort n'est plus induit ou imposé par la difficulté de la tâche mais provoqué par un mouvement motivationnel intrinsèque. En entretien

*Intervenant

†Auteur correspondant: nicolas.leveau@apsyn.fr

d'explicitation, on constate que cette hausse de motivation est associée à une confiance dans leur possible réussite : ce qui ouvre une fenêtre à l'expression du potentiel personnel. L'augmentation du sentiment *sécure* avec la diminution des signes psychosomatiques de perturbations réactionnels, et l'accroissement de la confiance en l'autre dans sa possibilité d'étayer ont alimenté le circuit vertueux de la motivation (Habib, 2018) et in fine renforcé l'épanouissement personnel.

Finalement, les résultats de cette recherche convergent dans le sens d'une place centrale du vécu subjectif, des émotions positives dans les apprentissages. Considérer les fonctions neurocognitives du type motivation/attention (Viau, 2009) comme clef de voûte d'un dispositif pédagogique a permis de répondre aux besoins fondamentaux des apprenants pour qu'ils apprennent en confort. A l'instar des mécanismes psychiques, l'organisation des apprentissages sur un modèle de traitement qui respecte les besoins fondamentaux des personnes dans leurs spécificités (élèves comme enseignants), et s'appuie donc sur l'invariance du fonctionnement mental (plasticité, flexibilité, connectivité...) permet de produire un meilleur confort psychique et une disposition au travail plus autonome et opérationnelle.

Au-delà de ces résultats qui témoignent de l'impact positif de la bientraitance pédagogique sur le vécu scolaire et qui pointent des zones d'épanouissement de l'élève, il s'agit ici de la faisabilité et de la pertinence d'un dispositif d'accompagnement bien traitant qui concerne et engage les élèves, l'équipe enseignante et l'institution (Monceau, 2005).

La bientraitance pédagogique plus qu'un dispositif d'accueil des singularités humaines, correspond à une expérimentation, une aventure humaine encadrée, un mouvement de transformation de l'école, une conception de l'enseignement qui peut évoluer vers celle de l'attention à porter à la recherche collaborative - et sans cesse réajustée aux besoins - du bien-être scolaire.

Bibliographie :

ANESM. (2008). *La bientraitance: Définition et repères pour la mise en œuvre*. ANESM.

CNESCO. (2017). *Qualité de Vie à l'Ecole: Comment l'école française propose-t-elle un cadre de vie favorable aux apprentissages et au bien-être des élèves?* (Dossier de synthèse). <https://www.cnesco.fr/fr/qualite-vie-ecole/>

Habib, M. (2018). *La constellation des dys: Bases neurologiques de l'apprentissage et de ses troubles*. Bruxelles : de Boeck. 2ème édition.

Habib, M., & Bidal, M.-P. (2017). Un dispositif expérimental pour les élèves souffrant de troubles " dys " complexes. *Le Magazine de l'Education*, 2, 11.

Monceau, G. (2005). Transformer les pratiques pour les connaître; recherche action et professionnalisation enseignante. In I. E. Pesqui (Éd.), *Educacao e pesquisa* (p. 313).

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

Mots-Clés: Motivation, Engagement personnel, bientraitance pédagogique, confort d'apprentissage

Une attention pédagogique ajustée à l'attention des besoins de chacun

Renaud Hetier ^{*†} ¹, Marie-Pierre Bidal ^{*}

2

¹ Centre de recherche en éducation de Nantes – Université de Nantes : EA2661, Université de Nantes : EA2661 – France

² Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN) – Université de Nantes : EA2661, Bertrand Bergier – Chemin de la Censive du Tertre BP 81227 44312 Nantes cedex 3, France

Cette communication présente une expérimentation de terrain qui, visant initialement à mesurer les effets d'une pédagogie de la bientraitance sur le vécu scolaire des élèves nous permet aujourd'hui d'aborder avec un recul analytique et réflexif l'ensemble du protocole de cette action-recherche. Un dispositif a été mis en place pendant une année scolaire dans deux écoles, et structuré par un principe de *transitivité* (Hétier, 2017) : se référer à un cadre législatif favorable (1), accompagner les acteurs (2), pour que ceux-ci soient soutenus dans une qualité de présence (pédagogique et relationnelle) aux enfants (3).

(1) Le dispositif mis en place répond à un travail de mise en correspondance des cadres théoriques et législatifs de l'univers du soin et de l'éducation. L'objectif de la bientraitance, tel que définie par la Haute Autorité de Santé (Anesm, 2018) comme une démarche globale de prise en charge de l'usager visant à promouvoir l'écoute de ses besoins, a été transféré dans le cadre scolaire par l'intermédiaire d'une charte transmise aux enseignants.

(2) Un accompagnement (Paul, 2009) des enseignantes à l'accompagnement des élèves a été mis en place dans ce cadre par la chercheuse (jouant le rôle de l'accompagnante). Cette action comprenait un ensemble d'interventions d'ordre neuro-scientifique et pédagogique (Toscani, 2013), et de dispositions relationnelles telles, notamment, qu'une écoute, un soutien, une guidance.

(3) Un accompagnement pédagogique et relationnel des élèves, par les enseignants. Le canevas d'actions a porté sur les compétences transversales et métacognitives avec des expériences d'expérimentation à la réflexivité. Cette mise en œuvre d'un apprentissage du dialogue réflexif (Vacher, 2011) et de l'explicitation des procédures (Vermersch, 1994) était le garant de l'accessibilité à la compréhension des besoins pour pouvoir s'ajuster à ces derniers.

Le dispositif a été piloté par les chercheurs et observé par eux. Cette observation s'est appuyée sur trois modalités : des entretiens réguliers avec les professionnels, deux entretiens semi-directifs avec les élèves comprenant l'administration d'une grille auto-noétique mise au point et validée expérimentalement. Cette échelle de mesure du vécu scolaire (EMVS) a été proposée en

*Intervenant

†Auteur correspondant: renaud.hetier@uco.fr

début et fin de dispositif pédagogique pour une étude longitudinale.

Outre la transitivity évoquée plus haut, une des singularités essentielles de la recherche a été d'articuler la visée du bien-être des élèves et de leur encapacitation scolaire, et de mesurer le rapport entre ces deux paramètres. L'analyse s'appuie sur un travail statistique (pour ce qui concerne l'EMVS) et sur un travail d'interprétation qualitative et thématique des entretiens (Buznic-Bourgeacq, 2020). Les principales limites rencontrées sont liées à la grande hétérogénéité des deux écoles mobilisées dans le dispositif et la difficulté à comparer les résultats de l'une et de l'autre, d'une part, et, d'autre part, à articuler le rôle de chercheur et d'animateur du dispositif. Un travail de réflexivité critique a été nécessaire dans cette optique. Des perspectives intéressantes apparaissent enfin eu égard à la transitivity (soutenir les acteurs dans la bientraitance des élèves produit des effets), et dans le lien entre l'attention portée à la bientraitance et les aménagements pédagogiques qui découlent de cet ajustement des praxis (Bucheton, 2009) aux besoins des élèves.

Références bibliographiques :

- ANESM. (2008). *La bientraitance: Définition et repères pour la mise en œuvre*. ANESM.
- Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. Paris : ESF.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2020). *Prendre le sujet en compte. Enjeux épistémologiques et défis méthodologiques pour les sciences humaines*. Paris : Champ social.
- Hétier, R. (2017). *L'éducation, entre présence et médiation*. Paris : L'Harmattan.
- Paul, M. (2009). *L'accompagnement dans le champ professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Potvin, Y. (2016). *Rôles et responsabilités en accompagnement*. (Groupe de travail sur les rôles, responsabilités et enjeux du transfert de connaissances en éducation).
- Toscani, P. (2013). *Les neurosciences au cœur de la classe*. Chronique Sociale.
- Vacher, Y. (2011). La pratique réflexive: Un concept et des mises en œuvre à définir. *Recherche & formation*, 66, 65–78.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. ESF Editeur.

Mots-Clés: Bientraitance pédagogique, réflexivité, attention, confiance, accompagnement

Formation par la recherche d'un professeur des écoles grâce à une expérimentation pluridisciplinaire bilingue alliant littérature de jeunesse polynésienne, philosophie à l'école et coéducation.

Simon Deprez * ¹

¹ Sociétés Traditionnelles et Contemporaines en Océanie (EA 4241) – Polynésie française

Formation par la recherche d'un professeur des écoles grâce à une expérimentation pluridisciplinaire bilingue alliant littérature de jeunesse polynésienne, philosophie à l'école et coéducation.

1. Présentation générale.

Cette communication est une présentation factuelle et réflexive d'une expérience professionnelle de recherche à caractère pédagogique menée à l'école primaire de Paopao, en Polynésie française, au cours de l'année 2019-2020.

La recherche s'intitule *Littérature de jeunesse polynésienne bilingue et dialogues à visée philosophique au CP*. La problématique est centrée sur les processus de pensée des élèves. A savoir, en quoi des dialogues à visée philosophique à partir d'albums de littérature de jeunesse bilingue permettraient-ils de développer les habiletés intellectuelles propre à la philosophie d'élèves de CP ?

Grâce à ce travail de recherche novateur, l'enseignant s'est engagé dans une démarche d'évolution professionnelle. En effet, en cheminant vers le plus haut diplôme national internationalement reconnu, il est devenu pédagogue doctorant chercheur et a acquis de multiples compétences professionnelles.

Selon le ministère du travail, ce niveau " atteste la capacité à identifier et résoudre des problèmes complexes et nouveaux impliquant une pluralité de domaines, en mobilisant les connaissances et les savoir-faire les plus avancés, à concevoir et piloter des projets et des processus de recherche et d'innovation " (Ministère du travail, 2019).

Cette communication illustrera par des exemples concrets et une analyse rigoureuse des différentes données recueillies le processus doctoral qui permet d'attester la progression de l'enseignant vers la maîtrise de ces compétences.

2. Objectifs.

*Intervenant

Le pédagogue doctorant chercheur a défini des objectifs clairs et mesurables pour son programme.

Il s'est focalisé principalement sur le développement des habiletés cognitives propre à la philosophie des élèves. A savoir, conceptualiser, problématiser et argumenter (Tozzi, 2001).

De surcroît, il a mis en place des dialogues à visée philosophique dans le but de répondre à un enjeu majeur de l'école républicaine : la formation de futurs citoyens, capables de faire preuve d'esprit critique.

En outre, l'enseignant s'est enrichi par son adaptation au contexte et aux spécificités de l'école polynésienne (promotion de la littérature endogène et du plurilinguisme).

Enfin, il a bâti des ponts entre l'école et la famille en impliquant les parents d'élèves afin de favoriser une école ouverte.

3. Organisation de l'expérimentation.

Cette expérimentation scientifique a demandé au pédagogue chercheur d'importantes capacités d'organisation. Il a choisi d'effectuer une recherche exploratoire qualitative longitudinale pour confronter sa problématique au terrain. Ainsi, il a expertisé et ajusté sa pratique afin d'améliorer son efficience.

Six séances pré-expérimentales ont été réalisées pour familiariser les élèves avec les dialogues à visée philosophique. Les 20 élèves de CP étaient des sujets-lecteurs en construction. Leur premier objectif était la compréhension explicite et implicite de l'œuvre littéraire. Ensuite, ils devaient saisir le contrat didactique. A savoir, le dialogue à visée philosophique n'aboutit pas à une vérité. La pensée se construit ensemble et l'échange entre pairs permet son approfondissement. Des ajustements ont été nécessaires afin de placer les élèves en situation de réussite. En effet, les jeunes lecteurs ont besoin d'un accompagnement pour découvrir le message philosophique implicite propre à l'œuvre littéraire. En outre, en ce qui concerne les prises de paroles des élèves, l'enseignant a intérêt à valoriser, à encourager, à reformuler, à rebondir, à approfondir et à faciliter les interactions. Ainsi, il ne reste pas en retrait, il guide les élèves. En effet, il lie les concepts à leurs propos. Les résultats s'obtiennent sur le long terme avec des élèves de CP.

En outre, dans la phase d'ingénierie, une tâche essentielle fut dans le choix de supports pédagogiques adaptés et pertinents. Grâce à une analyse rigoureuse, un corpus littéraire composé de neuf albums de jeunesse a été sélectionné. Les ouvrages étaient adaptés à l'âge et la culture des enfants, les trames narratives se déroulaient en Polynésie française et permettaient d'amorcer des questionnements à visée philosophique. Six albums en tahitien et trois en français.

Le pédagogue chercheur a aussi délimité la zone proximale de développement des élèves (Vygotsky, 1978). Le but était de poser des questions à la portée des élèves. Au fil des séances, sa virtuosité pédagogique s'est renforcée. Il a réussi à poser des questions philosophiques de façon simple, naturelle, en prenant appui sur les textes.

De surcroît, en bon pilote, le doctorant chercheur a géré l'implication parentale inhérente à son projet. Pour motiver les parents d'élèves, il a utilisé des stratégies. En effet, il les a invités personnellement par téléphone. Il leur a expliqué l'importance de leur rôle pour la scolarité de leur enfant. Il leur a donné un rôle privilégié, qui valorisait leurs compétences linguistiques (Deslandes & Bertrand, 2004). A savoir, chaque semaine, 1 parent d'élève volontaire venait lire

une histoire aux élèves, en français ou en tahitien. Puis, un dialogue à visée philosophique était lancé dans lequel le parent pouvait intervenir.

4. Appuis sur la recherche.

Le pédagogue doctorant chercheur s'est appuyé sur la recherche. Il a inséré sa pratique des grands courants théoriques, il a réalisé un état de l'art et a contextualisé sa recherche.

L'assise théorique de son investigation est principalement vygotkienne. Il a mis en place une stratégie d'enseignement socioconstructiviste (Vygotsky, 1985). Les stades de développement de l'enfant ont éclairé sa réflexion. A savoir, vers 6-7 ans " l'enfant acquiert une mobilité croissante au niveau de ses structures mentales et de ses réflexions. Ses théories de l'esprit deviennent plus subtiles " (Piaget, 1977). Il commence à accepter l'altérité de la pensée, les points de vue différents. La notion d'étayage de Bruner a aussi alimenté son socle théorique. A savoir, il s'agit pour le pédagogue de faciliter l'émergence de la pensée et l'expression des idées des élèves par la bienveillance et l'étayage (Bruner, 2011).

Le doctorant chercheur s'est inscrit dans la continuité de chercheurs dans le domaine de la philosophie avec les enfants. En effet, ses travaux s'inscrivent dans la lignée des recherches de Michel Tozzi et d'Edwige Chirouter. À savoir, initier des dialogues à visée philosophique à l'école à partir de la littérature de jeunesse est opportun (Chirouter, 2008). De plus, tous les enfants sont capables de philosopher, mais ces exigences intellectuelles se stimulent (Hawken, 2019). Pour son investigation, l'enseignant s'est inspiré du courant philosophico-centré (Calistri, 2004), dont Anne Lalanne est la plus illustre représentante.

En outre, grâce à sa recherche, l'enseignant a coopéré avec les familles (Frier, 2006). Ces partenariats co-éducatifs aident les élèves à devenir lecteurs. De plus, ils créent des liens sociaux avec les parents, ils bâtissent des ponts entre le monde de l'école et celui de la famille. Devenir un passeur culturel est une mission fondamentale pour les parents et les enseignants (Nadeau, 2020). L'école devrait privilégier la lecture partagée sous toutes ses formes car elle développe une motivation intrinsèque. Selon elle, les situations d'échanges sont " une porte d'entrée dans l'apprentissage " (Frier, 2006).

Par ailleurs, dans le contexte plurilingue des outre mers, utiliser des textes d'identités stimule l'engagement des élèves dans la lecture (Nocus, Vernaudon & Paia, 2014). En effet, l'affirmation de l'identité favorise la réussite scolaire des groupes autochtones.

Ainsi, " faire de la philosophie avec les enfants (...) à partir du fond culturel endogène " est judicieux (Kola, 2016). De plus, la littérature de jeunesse endogène facilite le processus d'identification et les liaisons affectives avec l'expérience personnelle des élèves. Utiliser des supports didactiques endogènes (contes, légendes, proverbes...) permet d'assurer une transmission culturelle et une pédagogie plus adaptée aux élèves (Kola, 2016). De plus, la littérature de jeunesse endogène engendre des enjeux culturels forts, une authenticité dans la relation pédagogique et une quête de sens dans le rapport aux savoirs (Frier, 2006).

5. Méthodologie.

Le doctorant chercheur a utilisé une méthode expérimentale de recueil des données adaptée à sa recherche. A savoir, 8 séances filmées avec une retranscription des corpus oraux.

Pour la transcription, il s'est inspiré de la convention du centre de recherche VALIBEL à l'occasion du Colloque International " Corpus philo : corpus à(p)prendre " organisé dans le

cadre du projet " philéduc " par le laboratoire LiDiLEM à l'université de Grenoble-Alpes du 20 au 22 novembre 2019. La retranscription a respecté quatre grands principes : adoption de l'orthographe standard, non-recours à la ponctuation de l'écrit, valorisation de l'oralité des corpus, compatibilité avec un traitement informatisé.

Le doctorant chercheur a trouvé des outils d'analyse pertinents par rapport à sa problématique. Il s'est inspiré d'un symposium intitulé " Journées d'Études CERFEE-IRSA/LIRDEF " à l'IUFM et l'Université de Montpellier. Une analyse disciplinaire d'ordre philosophique focalisée sur le groupe d'élèves a été choisie. Ainsi, dans une approche qualitative des échanges, l'analyse s'est centrée sur les compétences développées par les élèves et plus particulièrement sur les processus de pensée propres à la philosophie : conceptualiser, problématiser, argumenter (Tozzi, 2001). L'analyse se fait donc à partir de grilles d'observations à partir de verbatim d'élèves.

6. Résultats.

Par soucis d'intégrité scientifique, le doctorant chercheur a complété ses grilles d'analyses avec les propos bruts émis par les élèves. La mise en parallèle de l'ensemble des grilles témoigne du développement des habiletés intellectuelles propre à la philosophie des élèves au fil des séances.

En outre, il a réussi à prouver que les élèves ont développé leur esprit critique grâce à une construction collective du rapport au savoir. L'enseignant a constaté une augmentation des propos argumentatifs émis par les élèves.

De surcroît, à l'ère du numérique, l'enseignant a utilisé un logiciel informatique nommé Iramuteq pour parfaire son analyse. Il a obtenu des résultats. À savoir, une analyse de texte basée sur la visualisation de données textuelles (nuage de mots) a permis d'affirmer que le vocabulaire utilisé par les élèves s'est étoffé au fil des dialogues. De plus, une analyse statistique basée sur la lexicométrie a attesté de la dimension philosophique des échanges par la prévalence de l'utilisation du pronom personnel " on " tous dialogues confondus (Calistri, 2004).

Cette investigation prouve aussi que certains ouvrages de littérature de jeunesse polynésienne permettent d'amorcer des dialogues à visée philosophique en valorisant le patrimoine culturel et linguistique polynésien.

Effets constatés, réussites et satisfactions.

L'enseignant est devenu expert dans son domaine thématique. Il a approfondi ses connaissances sur l'enfance et sur les processus d'apprentissages. Il a ainsi inséré sa pratique professionnelle dans des grands champs théoriques. Il a aussi réalisé un état de l'art et une contextualisation de sa recherche afin de mieux répondre à la diversité des élèves.

En outre, le doctorant chercheur a conçu et élaboré une démarche de recherche. Son expérimentation a nécessité un processus rigoureux : ingénierie, réalisation, expertise. Par ailleurs, impliquant les familles, il a tissé des liens de coopération avec les parents d'élèves. Il a fait partager les valeurs républicaines en développant les compétences civiques des élèves à travers des dialogues à visée philosophique. Il a aussi évalué les acquisitions des élèves de façon intégrée et scientifique et produit des connaissances nouvelles.

De surcroît, l'enseignant s'est impliqué dans le monde de la recherche. Son investigation fait partie intégrante des recherches de l'équipe d'Accueil Sociétés Traditionnelles et Contemporaines en Océanie (laboratoire EASTCO, EA 4241). Le pédagogue doctorant chercheur s'est adapté aux exigences scientifiques lors de communications orales ou écrites (colloques, symposiums, congrès

internationaux). Il a été capable de parler de sa recherche (vulgarisation scientifique : Doctoriales, MT180s) en s'appropriant des méthodes de communication orale en public (la voix qui porte, le regard qui prend, le langage du corps, la gestion du temps et de l'espace, le langage du corps...). Il a ainsi diffusé la culture scientifique. Le doctorant chercheur a aussi développé sa visibilité numérique pour se faire connaître et cultiver son réseau (LinkedIn, portfolio, HAL...).

Difficultés, échecs et limites de l'expérimentation.

Sur le plan du bilinguisme, les élèves comprennent l'histoire en tahitien mais répondent spontanément en français dans le contexte scolaire.

En outre, lors des discussions à visée philosophique, beaucoup d'élèves semblaient répéter les paroles de leurs camarades. Il s'agit en fait d'un processus d'appropriation cognitif. En effet, les élèves répètent, reformulent dans leurs propres mots pour s'approprier les idées, manifester leur accord.

De surcroît, certains élèves s'exprimaient très peu. Cette recherche est focalisée sur les processus de pensée, et la pensée s'exprime par les mots. Pourtant, ce n'est pas parce que les élèves n'ont pas les mots pour extérioriser leurs pensées qu'ils ne pensent rien.

Perspectives d'amélioration.

Il pourrait être judicieux de doubler les séances selon les besoins. Le visionnage de la discussion permettrait de relever les énoncés " fertiles " (qui permettent d'aller plus loin) et de repartir sur une discussion en donnant aux élèves les outils linguistiques pour approfondir leur pensée, structurer leur réflexion. Le visionnage des extraits significatifs de la discussion pourra être réalisé avec les enfants afin qu'ils puissent les commenter. En effet, prendre du recul permet aux élèves de se décentrer et de prendre conscience de leur savoir, savoir-faire et savoir-être.

De plus, l'entraînement à la prise de parole (voix, regard, gestes) et l'enrichissement du vocabulaire permettrait peut-être aux élèves de participer davantage aux échanges. Ainsi, la réalisation d'exercices structuraux pour améliorer les productions langagières est une piste à exploiter. Par exemple, être capable de réinvestir des expressions telles que : " je partage l'opinion de... ", " je souhaiterais compléter... ".

En outre, l'insertion de modules didactiques du plurilinguisme dans le contenu de formation des enseignants est indispensable pour une véritable approche plurielle de l'enseignement (Spiță, Lupu, Nica, Nica, 2015) et un décloisonnement des langues.

Références

- Bruner, J. (2011). *Le développement de l'enfant* (Presses Universitaires de France).
- Calistri, C. (2004). Un atelier de philosophie au CP, *Le français aujourd'hui*, Armand colin, 2004/3 n°146, p 37 à 46.
- Chirouter, E. (2008). L'enfant, la littérature et la philosophie : De la lecture littéraire à la lecture philosophique de la même œuvre. *Penser l'éducation*, p. 43-63. Récupéré sur le site H.A.L. (archives ouvertes) : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01140333/document>.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433.

- Frier, C. (2006) *Passeurs de lecture*, Lire ensemble à la maison et à l'école. Éd. Retz, coll. Forum Éducation Culture, Paris, 2006, 223 pages. p. 173.
- Hawken, J. (2019). *La philo pour enfants expliquée aux adultes* (France : Temps Présent).
- Kola, É. (2016). Faire de la philosophie avec les enfants africains à partir du fond culturel endogène : Piste d'un renouveau éducatif en Afrique. *Laval théologique et philosophique*, 72(2), 261–271. Récupéré sur le site Érudit : <https://id.erudit.org/iderudit/1039297ar>.
- Ministère du travail (2019), Décret n° 2019-14 du 8 janvier 2019 relatif au cadre national des certifications professionnelles. NOR : MTRD1834949D. JORF n°0007 du 9 janvier. Texte n°11. Récupéré sur le site Légifrance : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2019/1/8/MTRD1834949D/jo/texte>
- Nadeau, A. (2020). *Conceptions d'enseignements du primaire sur leur rôle de passeur culturel : effets de dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école québécoise* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Québec). Récupéré sur le site UQAM <https://archipel.uqam.ca/13363/1/D3739-SB.pdf>.
- Nocus, I. Vernaudon, J & Paia, M. (2014). *L'école plurilingue en outre-mer : Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*, éd. PU Rennes, coll. Des sociétés, Rennes, 505 pages, p. 55-56.
- Piaget, J. (1977), *The Epistemology of Jean Piaget*. (Film documentaire). Yale University Media Design Studio. Repéré sur le site YouTube : <https://youtu.be/UEoqByYS9XY>.
- Spiță, Lupu, Nica, Nica (2015). *Les approches plurielles dans l'éducation aux langues. L'intercompréhension en présence et en ligne*. Editura Universității, Alexandru Ioan Cuza" Iași. Récupéré sur le site HAL : <https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01503071/document>
- Tozzi, M. (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire* (Paris : CNDP- Hachette).
- Vygotsky, L. S. (1985). *Pensée et Langage*. Coll. Terrains. Paris : Éditions Sociales, 419 pages.
- Vygotsky, L.S (1978) : *Mind in Society : Development of Higher Psychological Processes*, ed. Harvard University press, 159 pages.

Mots-Clés: philosophie à l'école, littérature de jeunesse polynésienne, bilinguisme, coéducation, expérimentation pédagogique, formation par la recherche

Quel continuum de formation visant la professionnalisation des enseignants débutants autour des réseaux de littérature de jeunesse à l'école maternelle ?

Catherine Combaz-Champlaine * ¹

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

Quel continuum de formation visant la professionnalisation des enseignants débutants autour des réseaux de littérature de jeunesse à l'école maternelle ?

Mots-clés : Littérature de jeunesse – Enseignants débutants – Formation – Progressivité

Cette proposition de scénario de formation s'inscrit dans les travaux centrés sur la littérature de jeunesse à l'école primaire et plus précisément sur la formation des enseignants à celle-ci, les travaux de Canut et Vertalier ayant montré en 2012 que " les choix des enseignants ne sont pas toujours guidés par l'anticipation de ce que les élèves pourraient comprendre du texte et des images (... et qu'ils) n'ont pas toujours les connaissances nécessaires pour cerner ce que leurs élèves peuvent saisir du texte qui leur est lu " (p.59).

Les programmes de l'Éducation nationale de 2002 ont fait entrer l'enseignement de la littérature dans les " petites " classes et ont alors chargé les enseignants de construire le parcours littéraire des élèves. Cette mission ne pouvait qu'interroger leur propre rapport à la culture littéraire. Ce questionnement se révèle être une étape importante pour envisager les actions et les positionnements didactiques. Ainsi les travaux de Butlen, Mongenot, Slama, Bishop et Claquin (2008) montrent les résistances dans la mise en place d'un enseignement de la littérature à l'école primaire obligeant l'enseignant novice à distinguer, clarifier et articuler 3 types de lectures : la lecture personnelle, la lecture experte et la lecture professionnelle.

De son côté, Daunay (2007) expose ce qu'est un lecteur didactique. A partir des éléments de définition présentés, nous envisageons ce qu'est un enseignant- lecteur didactique.

Forts de ces travaux, nous proposons de construire un scénario de formation qui s'étale sur les 4 premières années de la formation des professeurs des écoles, de l'année de master1 (lors de l'option de littérature de jeunesse) jusqu'à la deuxième année de titularisation. Ce continuum de formation réunit des formateurs pluri-catégoriels et envisage les complémentarités, les rebonds et les reprises nécessaires pour construire des savoirs et des gestes professionnels.

*Intervenant

Les grandes lignes du scénario de formation visent une progressivité dans la maîtrise de l'appréhension de la littérature de jeunesse et plus précisément celle des réseaux littéraires. De cette compréhension émergent des conceptions didactiques qui s'affinent et qui s'autonomisent et qui trouvent leurs réalisations concrètes lors des activités proposées en classe.

Ce scénario de formation a pour fondement la volonté de proposer un étayage guidé et serré au début de la formation puis de relâcher cet étayage pour aller vers plus d'autonomie accordée à l'enseignant, concepteur de ses choix. Ce mouvement est rendu possible par l'association d'un double mouvement qui se dédouble lui aussi : celui du formateur qui propose une ingénierie de recherche (Garcia-Debanc, 1990), ingénierie qu'il doit lui-même analyser au regard de ses conceptions de formation (une sorte de socio-analyse de son travail de formateur) et par une réflexion de l'enseignant formé sur cet accompagnement et sur les effets attendus pour ses élèves.

Parmi les innombrables possibles d'enseignement de la littérature de jeunesse, ce scénario de formation traite des réseaux littéraires. Tauveron (2002, p.207-286) en présente un spectre large qui peut organiser des rencontres planifiées avec les œuvres. Nous avons fait le choix de travailler sur les réseaux de scripts (Joole, 2020) permettant la compréhension d'histoires des élèves d'école maternelle. Un script est " un énoncé d'actions et d'événements habituels d'une situation stéréotypée ayant une structure qui conduit à un but, avec une spécification du rôle des participants. " (R. De Beaugrande, 1984, p. 366). " Le script constitue la base de connaissance indispensable à l'élaboration du récit, depuis le récit minimal tel que le pratique le jeune enfant et qui frappe par sa banalité, jusqu'au récit élaboré, plein de rebondissements, d'événements inattendus (Vigner, 1993, p. 197). Le script des récits choisis trouve son origine dans les expériences de la vie quotidienne des enfants car il est un élément de la connaissance du monde du sujet par lequel les textes conservent leur intelligibilité (Vigner, 1991, p.36). Les travaux de Nelson (1996) montrent également l'importance des scripts chez le jeune enfant quand celui-ci entre dans un mode narratif de la pensée par le langage oral, et ce notamment pour construire les connaissances temporelles.

Ainsi, de nombreuses histoires sont la réécriture d'un même script, entretenant un dialogue intertextuel. Il s'agit d'amener les jeunes enseignants de l'école maternelle à le repérer et à enseigner à leurs élèves que comprendre repose sur l'identification de mêmes scripts présents au sein de scénarios variés.

Les 4 années de formation s'articulent autour de plusieurs temps. Pour le formé, il s'agit de :

- vivre un réseau de scripts pour en comprendre les caractéristiques et mieux définir ce qu'est la littérature de jeunesse et l'intertextualité (année de Master 1 MEEF 1) ;
- mettre en œuvre une séquence d'apprentissage encadrée (ingénierie didactique) visant la reconnaissance d'un scénario de scripts par les élèves pour percevoir l'évolution de ses propres conceptions de l'enseignement de la littérature de jeunesse et les effets sur les apprentissages, mais aussi pour évaluer une forme de formation imposée. (année de Master2 MEEF 1) ;
- créer le réseau de scripts et concevoir la séquence d'enseignement pour affiner ses gestes professionnels en étant accompagné par un conseiller pédagogique de circonscription (année de NT1) ;
- créer le réseau de scripts et concevoir la séquence d'enseignement pour affiner ses gestes professionnels et leur analyse en prenant part à un cercle pédagogique (Sherin et van Es, 2009) visant ainsi le développement d'un regard professionnel (année de NT2).

Ce scénario de formation se fonde sur des dispositifs de mutualisation et de confrontation des pratiques et de réflexion, encadrés plus ou moins étroitement par des formateurs pour permettre le plein déploiement des gestes professionnels des jeunes enseignants au service de la compréhension des textes littéraires en réseau par leurs jeunes élèves de maternelle.

Bibliographie

BUTLEN, M., SLAMA, P, BISHOP, M.F. ET CLAQUIN, F. (2008). De quelques points de résistances dans la mise en place d'un enseignement de la littérature à l'école primaire, *Repères* 37, p. 197-226.

CANUT E., VERTALIER, M. (2012). Lire des albums : quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle ?, *Le français aujourd'hui*, n°179, p. 51- 66.

DAUNAY, B. (2007). Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français, *Le français aujourd'hui*, n° 157, p. 43- 51.

DE BEAUGRANDE R. (1984). Critères d'évaluation des modèles du processus de lecture. Dans DENHIERE G. (Ed) *Il était une fois.... Compréhension et souvenir du récit*. Lille, PUL.

GARCIA-DEBANC C.(1990). Construction de contenus de formation et traitement didactique de recherches. Un exemple d'utilisation de modèles d'analyse pour la formation continue de maîtres de CE2 en lecture/écriture, *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°1, 1990. Contenus, démarche de formation des maîtres et recherche. p. 45-65.

JOOLE, P. (2020). Conférence donnée à l'ESEN " les enjeux de la compréhension des histoires à l'école maternelle ", repérée à <https://tube.ac-lyon.fr/videos/watch/653a9d86-e0ef-4125-b7e1-d887067c70a8>.

NELSON K. (1996). *Language in Cognitive Development*, Cambridge, MA, Cambridge university press.

TAUVERON C. (2002). *Lire la littérature à l'école de la GS au CM.*: Hatier.

Vigner G. (1991). Réduction de l'information et généralisation : aspects cognitifs et linguistiques de l'activité de résumé. Dans *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°72, p. 33-54.

Vigner G. (1993). Le monde, les mots et l'école : éléments d'une didactique du vocabulaire à l'école élémentaire, *Repères* n°8, p. 191-209.

SHERIN M. et VAN ES, E. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60 (1), 20-37.

Mots-Clés: Littérature de jeunesse – Enseignants débutants – Formation, Progressivité, Maternelle

Comment faire découvrir un univers d'auteur-illustrateur à des élèves d'école primaire ? L'exemple d'Antonin Louchard

Lydie Laroque * ¹, Marthe Fradet-Hannoyer * † ², Kathy Similowski * ‡ ³,
Frédérique Masson * § ⁴

¹ Ecole Mutations Apprentissages – INSPE de l'académie de Versailles CYU Cergy-Paris université – France

² Ecole Mutation Apprentissage – CYU Cergy Paris université – site universitaire de Gennevilliers, France

³ Ecole Mutation Apprentissage – CYU Cergy Paris université – site de gennevilliers, France

⁴ EMA – CYU Cergy Paris université – site de Gennevilliers, France

La recherche propose une réflexion autour de la formation et de l'enseignement de la littérature de jeunesse à l'école en lien avec le projet EUROLIJE (Médiations autour du livre pour la jeunesse en Europe) porté par le laboratoire EMA et l'action de formation à Canopé, "Les mercredis avec un auteur", qui relève d'un partenariat entre le master de littérature de jeunesse de l'INSPE de l'académie de Versailles et la DSDEN 92. Il s'agit de dégager les spécificités de l'univers de l'auteur-illustrateur Antonin Louchard mais aussi de proposer une transposition didactique à un double niveau : élaborer des séances de formation sur l'univers d'Antonin Louchard pour trois groupes de professeurs des écoles stagiaires du site INSPE de St Germain en Laye et pour des enseignants du 1er degré dans le département 92, mais aussi les aider à construire des séquences pour des élèves de maternelle, voire d'école élémentaire, à mettre en place en classe. Une réflexion parallèle a été menée à Canopé. L'expérimentation conduite au printemps 2021 donnera lieu à une analyse et à la construction d'outils pour la formation.

Proposition de symposium recherche-formation

site de St Germain en Laye

13 octobre 2021

Comment faire découvrir un univers d'auteur-illustrateur à des élèves d'école primaire ? L'exemple d'Antonin Louchard

1) Présentation de la recherche

La recherche propose une réflexion autour de la formation et de l'enseignement de la littérature de jeunesse à l'école en lien avec le projet EUROLIJE (Médiations autour du livre pour la

*Intervenant

†Auteur correspondant:

‡Auteur correspondant: kathy.similowski@u-cergy.fr

§Auteur correspondant: frederique.masson@u-cergy.fr

jeunesse en Europe) porté par le laboratoire ÉMA et l'action de formation " Les mercredis avec un auteur " à Canopé 92, qui relève d'un partenariat entre le master de littérature de jeunesse de l'INSPÉ de l'académie de Versailles et la DSDEN 92 : le choix du domaine, " la découverte d'un univers d'auteur ", s'inscrit au croisement de deux axes du projet EUROLIJE (" Choisir des supports " - " Construire des dispositifs ") et a été initié par la perspective de la rencontre avec Antonin Louchard - auteur-illustrateur particulièrement apprécié en maternelle¹ - programmée par l'atelier Canopé de Vanves, le 27 Janvier 2021 et animée par un membre du master de littérature de jeunesse. L'objectif de ce travail est d'interroger les démarches et les moyens à mettre en œuvre pour faire découvrir l'univers d'Antonin Louchard à des élèves d'école primaire.

Cette action de formation prend place au sein de la formation initiale des professeurs des écoles en français. Elle n'est donc pas conçue de façon autonome mais bien comme une formation intégrée, adaptée à la démarche des formateurs impliqués et à la progression envisagée sur le site de Saint-Germain-en-Laye : il s'agit bien de faire écho à un travail mené en M1 et en début de M2 sur l'enseignement de la lecture des textes littéraires. Ainsi, la formation est-elle conçue de manière à 1) réactiver et compléter les connaissances générales sur l'enseignement de la lecture littéraire, 2) exemplifier la démarche didactique de la lecture littéraire à travers la découverte d'un univers d'auteur. 3) proposer aux stagiaires de se saisir des ressources proposées, les actualiser en fonction de leur propre rapport à la lecture et se les approprier pour leur classe. La temporalité de la formation, l'hétérogénéité des publics, des curriculums de formations, des rapports à la lecture et les besoins de ressources transposables dans les classes plutôt que conçues intégralement par les stagiaires (Goigoux, Ria, Toczec-Capelle, dir., 2008) nous ont conduit à ce choix d'ingénierie de formation. Celui-ci sera discuté lors du symposium.

Cette recherche se propose tout d'abord de rappeler le cadre théorique : elle commence par définir les notions de lecture littéraire (Dufays, Gemenne, Ledur, 1996/2015 ; Rouxel, 2002 ; Picard, 1986) et d'univers d'auteur, elle en détermine les enjeux (des didacticiennes de la littérature, comme Catherine Tauveron (2002) ou Madeleine Couet Butlen (2007), se sont intéressées au sujet), puis elle établit un état de l'art à partir des analyses et ouvrages parus sur la question (Tauveron, 2002 ; Van der Linden, 2000 ; Bruel 2001 ; Monier Roland et Doquet Lacoste, 2005), afin de dégager des observables susceptibles d'être exploités en fonction de la découverte de chaque auteur.

Elle vise ensuite à analyser les caractéristiques spécifiques de l'œuvre d'Antonin Louchard : le travail de cet auteur-illustrateur est marqué par certains traits dominants, tels l'humour et la poésie², un univers à hauteur d'enfant qui s'adresse également à l'adulte par les références intertextuelles (Genette, 1982) et intericoniques, des rapports textes-images complexes et originaux, ainsi que des techniques graphiques variées (annexe 1).

Dans un deuxième temps, la recherche envisage la transposition didactique à un double niveau. Il s'agit tout d'abord de proposer des séances de formation sur l'univers d'Antonin Louchard à trois groupes de professeurs des écoles stagiaires du site de St Germain en Laye, mais aussi de les aider à construire des séquences pour des élèves de maternelle, voire d'école élémentaire, à mettre en place en classe dans leur stage filé ou massé. Une réflexion commune a permis l'élaboration du déroulé de la séance de formation et la construction de deux trames de séquence que les PES doivent s'approprier (voir annexes 2 et 3). Une réflexion parallèle a été menée à Canopé avec l'inspectrice référente maternelle, des conseillers pédagogiques et enseignants du 1er degré ainsi qu'un membre du master de littérature de jeunesse (voir annexe 4).

Enfin, les membres de cette recherche-formation se proposent d'effectuer un retour avec les professeurs stagiaires sur leur expérimentation en mai et d'analyser les traces recueillies à l'INSPÉ

et à Canopé (productions d'élèves, affiches, enregistrements), afin d'évaluer si l'objectif visé est atteint et de proposer des outils pour la formation.

2) Bibliographie

BOIRON Véronique, (2008), " Former de jeunes lecteurs d'albums à l'école primaire. Quels sont, à travers ses modalités, les enjeux de la lecture d'albums ? ", *Modernités* no 28, 277-289.

BOIRON, V. (2010), " Les pratiques enseignantes de lecture d'œuvres de littérature de jeunesse à l'école maternelle : caractéristiques des mises en œuvre de savoirs et de savoir-faire ", *Repères* no 42, Lyon, INRP, p. 105-126.

BOIRON, V. (2011), " Quelles compétences professionnelles pour favoriser la lecture d'albums de littérature de jeunesse en maternelle ? ", dans R. Goigoux et M.-C. Pollet (dir.), *Didactiques de la lecture de la maternelle à l'université*, Namur, Presses Universitaires de Namur, coll. AIRDF, p. 23-52.

BONNERY, S, (2015), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, Paris : La Dispute.

BRIGAUDIOT, M. (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Prog/INRP.

BRUEL, C (2001). *Anthony Browne*. Paris : éditions être.

CANUT E. & VERTALIER M. (2012), " Lire des albums : quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle ? ", *Le Français aujourd'hui* no 179, Paris, Armand Colin/AFEF, p. 51-66.

COUET-BUTLEN M. (2007). " Des critères de choix des ouvrages et des pratiques de lecture à l'école ". Créteil : CRDP de l'académie de Créteil.

DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L., LEDUR, D. (1996/3è. 2015). Pour une lecture littéraire. Histoire, théories et pistes pour la classe. Bruxelles : De Boeck.

GENETTE G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris : Seuil.

MEN (2002), Document d'accompagnement des programmes 2002 : Le langage à la maternelle. SCEREN.

OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE : " Constellation : Un Univers d'auteur ": http://onl.inrp.fr/ONL/travauxthematiques/livresdejeunesse/constellations/un_univers_dauteurs/

PICARD, M. (1986). *La lecture comme jeu, Essai sur la littérature*, Paris : Les éditions de minuit.

ROLAND, F. et DOQUET LACOSTE C. (2005). *Autour d'une œuvre : Rascal*. CRDP Aquitaine " Argos démarche ".

ROUXEL, A. (2002) " La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements ", *Actes de l'université d'automne à Clermont Ferrand*, Royat, p. 28-31.

TAUVERON, C. (1999) " Un réseau intratextuel autour de l'œuvre de Rascal ". *Repères* no 19, p. 112 à 122.

TAUVERON, C. (2002) *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?*. De la GS au CM, Paris ; Hatier pédagogie.

VAN DER LINDEN, S. (2000). *Claude Ponti*, Paris : Editions être

VAN DER LINDEN, S. (2006). *Lire l'album*. Paris : L'atelier du poisson soluble.MONIER

TERWAGNE, S et VANESSE, M. (2008), *Le récit à l'école maternelle : Lire, jouer, raconter des histoires*, Louvain la Neuve : De Boeck.

3) Programmation du travail collaboratif

En novembre 2020 : un premier atelier INSPÉ a réuni une équipe pluricatégorielle, les enseignants-chercheurs et formateurs du site de St Germain en Laye qui participent à la recherche autour de l'univers d'Antonin Louchard : auteur 1 (formatrice sur le site INSPÉ de St Germain en Laye jusqu'en décembre 2020, recrutée comme maître de conférences à l'université de Clermont-Ferrand à partir de janvier 2021), auteure 2 (MCF), auteure 3 (enseignante 1er degré temps partagé et doctorante au laboratoire ÉMA), auteur 4 (PRAG) et auteur 5 (MCF). Il s'agissait de mutualiser les premières représentations de la notion, les expériences de formation et les ressentis sur les différents ouvrages d'Antonin Louchard pour dégager les spécificités de son univers. Parallèlement, l'auteur 1 a participé à un atelier à Canopé 92 pour élaborer une première synthèse sur l'auteur-illustrateur et proposer des pistes didactiques (3 novembre 2020, équipe pluricatégorielle réunissant l'IEN maternelle, le CPC maternelle, des médiatrices de Canopé)

En Janvier 2021, deux autres ateliers ont eu lieu à l'INSPÉ pour envisager la transposition didactique, à la fois pour la formation de trois groupes de professeurs stagiaires du département des Yvelines et pour l'élaboration des trames de séquences à destination des élèves, à travailler avec les PES. Parallèlement, l'auteur 5 a animé la rencontre avec Antonin Louchard à Canopé 92 (le 27 janvier 2021). Fin Janvier-début février, les séances de formation avec les PES ont été menées : une séance de trois heures par groupe pour l'auteur 3 et l'auteur 5 ; deux séances (6 heures) pour le groupe de préparation au stage massé en maternelle que se sont réparties l'auteur 2 et l'auteur 4.

En Mars 2021 : les professeurs des écoles stagiaires envoient leurs préparations de séquences individuelles aux membres du groupe. Un atelier est prévu à l'INSPÉ pour analyser ces fiches de séquence et préparer la seconde séance de formation avec les PES, fin mai : il faut prévoir les modalités de restitution des analyses de séquences et la collecte des traces qui rendent compte de la perception de l'univers d'Antonin Louchard par les élèves.

En Mai 2021 : les professeurs des écoles stagiaires expérimentent les séquences dans leur classe (stage filé de 3 semaines dans la vague A). La deuxième séance de formation est menée avec les PES : il s'agit d'un retour sur leur expérimentation et d'une analyse pour déterminer les réussites et les points à améliorer. Les traces produites par les élèves (productions textuelles et plastiques, affiches, enregistrements de séances) sont collectées par le groupe de recherche.

En Juin 2021 : les enseignants du premier degré envoient les travaux réalisés sur le blog de Canopé 92 et réalisent une exposition. Le groupe de recherche INSPÉ analyse ces travaux, les séquences des PES et les traces produites. Un dernier atelier est consacré à la préparation du symposium recherche-formation articulant une présentation de la recherche, une réflexion sur les transpositions en formation, un échange sur des présentations de travaux des stagiaires et des

enseignants ainsi qu'une réflexion sur les suites possibles du travail.

D'Octobre à Janvier 2022 : les membres du groupe de recherche rédigent un article pour une restitution sur le site internet du colloque.

1 Antonin Louchard a été récompensé par plusieurs prix : le prix sorcières en 2000, le Deutschen Jugendliteraturpreis en 2002, catégorie Livre d'images, pour *Tout un monde*. Ses ouvrages connaissent un grand succès. *Tout un monde* notamment réussit à déjouer les codes de l'imagier, à renouveler son esthétique et à confirmer sa dimension artistique.

2 On note en effet deux genres dominants : des ritournelles comptines et jeux poétiques ou les " récits d'imagination " (Terwagne et Vanesse, 2008) complexes.

Mots-Clés: littérature de jeunesse, recherche, formation, univers d'auteur, école primaire

Comment étayer l'analyse de l'activité d'ajustement dans les pratiques enseignantes observées en stage en formation initiale 1er degré ?

Eric Saillot * ¹, Mélanie Bouron * [†], Dominique Gallon * [‡], Bruno Hubert * [§] ², Frédéric Roulle * [¶], Séverine Saillot * ^{||}, Nathalie Tamion * ^{**}

¹ Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en éducation et formation (CIRNEF) – Université de Caen Normandie – Esplanade de la paix Caen, France

² Université de Caen Normandie (CIRNEF) – Espé Caen – France

Comment étayer l'analyse de l'activité d'ajustement dans les pratiques enseignantes observées en stage en formation initiale 1er degré ?

Coordonnateur du symposium " recherche-formation " : Éric Saillot, MCF HDR en sciences de l'éducation et de la formation, Université de Caen Normandie (CIRNEF).

Ce symposium porte sur une recherche-formation (Marcel, 1999) organisée dans le cadre de la formation initiale des professeurs des écoles à l'INSPE de Caen. Ce dispositif partage certaines caractéristiques avec d'autres approches dites participatives ou collaboratives (Desgagné, et al, 1997, 2001), c'est-à-dire des approches qualitatives " *bottom-up* " qui partent du point de vue des acteurs de terrain sur leurs propres pratiques afin de *co-construire collectivement* de nouvelles connaissances. Ces travaux sont basés sur un travail collaboratif entre chercheurs et acteurs de terrain, des formateurs et des professeurs des écoles stagiaires, dans notre cas, dans une visée à la fois compréhensive et transformative, propres aux démarches " orientées-activités ", qui prennent " *l'activité comme objet privilégié pour l'étude des phénomènes éducatifs et la conception d'interventions à des fins éducatives* " (Durand, Saint-Georges et Meuwly-Bonte, 2006, p. 32).

Ce symposium permettra de rendre compte de l'élaboration collaborative entre chercheurs et formateurs (*termes pris dans un sens fonctionnel et non statutaire. Le principe des équipes pluricatégorielles est cette circulation entre fonctions et statuts*) tout au long de l'année 2020-2021 d'un outil d'analyse de l'activité d'ajustement dans les pratiques enseignantes observées en stage, adressé à des stagiaires M1 et M2 des masters MEEF 1er degré de l'Inspé (formation initiale des professeurs des écoles). Cette collaboration pluri-catégorielle regroupe des formateurs INSPE (1er degré) de différents statuts : maîtres de conférences (en sciences de l'éducation ou

*Intervenant

[†] Auteur correspondant: melanie.bouron@unicaen.fr

[‡] Auteur correspondant: dominique.gallon@unicaen.fr

[§] Auteur correspondant: bruno.hubert@unicaen.fr

[¶] Auteur correspondant: frederic.roulle@unicaen.fr

^{||} Auteur correspondant: severine.saillot@unicaen.fr

^{**} Auteur correspondant: nathalie.tamion01@unicaen.fr

dans une discipline enseignée à l'école), PRAG ou PRCE (formateurs agrégés ou certifiés), ou encore PEMF (professeurs des écoles maîtres formateurs), dans le cadre de formations portant sur des analyses de l'activité d'enseignement-apprentissage, à partir des stages dans les écoles, de deux semaines par semestre pour les M1 ou M2NA (non alternants) ; les professeurs des écoles stagiaires (PES) étant eux à mi-temps dans une classe.

Ce symposium permettra de discuter l'étayage (au sens de Bruner, 1983) apporté aux stagiaires dans leurs observations et leurs analyses de pratiques enseignantes, par la médiation d'une grille d'observation co-construite à partir d'un élargissement du multi-agenda de macro-préoccupations enchâssées (Bucheton et Soulé, 2009), proposé par Saillot (2020). L'objectif est de construire collectivement un outil d'analyse de l'activité enseignante d'ajustement, qui puisse étayer (guider, accompagner) les observations faites en stage par les étudiants-stagiaires M1 et M2 (MEEF 1er degré), sur eux-mêmes, sur leurs maîtres d'accueil temporaire (MAT), voire même sur des séances filmées. Ce symposium rendra compte des différentes expérimentations menées par les formateurs impliqués dans le Calvados, la Manche ou l'Orne. Quelles modifications ont été apportées au multi-agenda élargi ? Les premiers retours soulignent le retour à une approche séquentielle des séances observées (et non synchronique comme le multi-agenda), avec l'ajout d'une catégorie sur l'activité des élèves, afin d'identifier les liens avec les préoccupations pédagogiques et didactiques de l'enseignant. Comment cet outil peut-il étayer le repérage et l'analyse de l'activité d'ajustement des enseignants ? (en TD ou TP à l'INSPE ; ou pour des auto-positionnements de PES, ou suite à des observations de leur MAT ou PEMF). Quelles prises de conscience a-t-il permis chez certains stagiaires ? Quels étayages ont parfois été nécessaires ? (Pour la mise en mots des gestes professionnels notamment). Quelles pistes d'améliorations seraient à envisager ? Quelles perspectives pour la formation des enseignants ?

Corpus : données recueillies :

-grilles d'observation co-construites dans chaque groupe de formation.

-grilles renseignées, soit pendant le stage (observations de leur MAT ou PEMF ou en croisée dans chaque binôme de stagiaires), soit à partir de vidéos lors des TD / TP préparatoires, soit en auto-positionnement pour les PES.

-comptes-rendus des formateurs sur leurs différentes expérimentations avec leurs groupes (certains tiennent un cahier ou un journal, d'autres font des bilans au fur et à mesure) : ajustements, utilisations de l'outil et retours des étudiants.

-comptes-rendus des réunions effectuées.

Programmation du travail collaboratif:

-septembre à novembre 2020 : 1er semestre : expérimentation exploratoire de la grille d'observation avec un groupe de M2NA (MEEF 1er degré) ;

-novembre / décembre 2020 : présentation du projet de recherche formation à TOUS les collègues formateurs engagés sur le bloc 5 (analyse de l'activité d'enseignement-apprentissage, à partir des stages) des centres de l'INSPE (mails, réunions en visio, et rendez-vous téléphoniques, à cause des conditions sanitaires). L'équipe de direction de l'INSPE est informée de ce projet (côté recherche et côté formation).

-janvier 2021 : réunions en visio avec les différents participants engagés à partir d'un diaporama de présentation du projet et des outils (rappel des principes collaboratifs de la recherche-

formation, des attentes en matière de recueils de données, des moments importants du calendrier, et des réunions à prévoir pour suivre l'expérimentation, en faire le bilan et préparer le symposium).

-février à avril 2021 : travail sur la grille d'observation dans les différents groupes de formation (M1, M2NA, PES), avant (préparations, constructions), pendant (visites conseils) et après les stages (bilans). (Échanges de mails entre les formateurs, et petites visios si nécessaire).

-juin 2021 : bilan de la recherche-formation (réunions pour faire le point sur les expérimentations, avec les retours des formateurs, ceux des étudiants-stagiaires, et les perspectives pour la formation, et pour le symposium du colloque de Cergy)

-septembre 2021 : réunion de préparation du symposium

-13/10/2021 : symposium recherche-formation à Cergy (animateur prévu + 5 ou 6 participants selon le nombre autorisé par les organisateurs du colloque)

-octobre-décembre 2021 : écriture collective du compte-rendu de la recherche-formation.

Formateurs associés à cette recherche-formation : 20 (2 MCF, 6 PRAG, 12 PEMF).

Participants au symposium le 13/10/2021 : (7 formateurs) Éric Saillot (coordonnateur, MCF HDR CIRNEF Caen), Mélanie Bouron (PRAG, INSPE Alençon), Dominique Gallon (PRAG, INSPE Caen), Bruno Hubert (MCF INSPE Alençon, CIRNEF), Frédéric Roullé (PRAG, INSPE Caen), Séverine Saillot (PEMF, INSPE Caen), et Nathalie Tamion (PEMF, INSPE Caen)

"Eric Saillot" ;

"Melanie Bouron" ;

"Dominique Gallon" ;

"Bruno Hubert" ;

"Frederic Roulle" ;

"Severine Saillot" ;

"Nathalie Tamion" ;

Références bibliographiques

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

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants, *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (2), pages 371-393.

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L., et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation.

Revue des sciences de l'éducation, 27(1), pages 33-64.

Durand, M., Saint-Georges, I., et Meuwly-Bonte, M. (2006). Le curriculum en formation des adultes. Argumentation pour une approche " orientée activité ", *Raisons éducatives*, n°10, pages 185-2020.

Marcel, J.-F. (1999). La démarche de Recherche-Formation : propositions pour un trait d'union entre la recherche et la formation dans le cadre de la formation continue des enseignants, *Recherche & formation*, 32, pages 89-100.

Saillot, E. (2020). *S'ajuster au cœur de l'activité d'enseignement-apprentissage. Construire une posture d'ajustement*. L'Harmattan. Collection Pédagogie, crises, mémoires, repères.

Mots-Clés: Analyse de l'activité, observation, enseignement, apprentissage, formation initiale

Les rapports avec la famille dans la formation des professeurs : un défi

Estela Scheinvar * ¹, Luan Savio[†] ¹, Aline De Mello Dias[‡] ¹

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro [Rio de Janeiro] – UERJ, Av. Sao Francisco Xavier, 524, Maracana, 20550-900, Rio de Janeiro, Brésil

Les professeurs d'une école privée à Bahia, au Brésil, ont publié une affiche sur Facebook, qui disait explicitement ce que les élèves devaient apprendre chez eux et ce que l'école devait enseigner. En ce qui concerne les contenus, les professeurs affirmaient que l'école ne devait enseigner que les matières prévues au programme. En ce qui concerne les habitudes et les normes éducatives, l'affiche disait clairement que, d'un côté les familles n'éduquaient pas leurs enfants et, d'un autre côté, que l'école n'avait rien à voir avec cela.

De nombreux professeurs de tout le Brésil ont soutenu cette idée sur Facebook et dans les discussions avec le personnel des écoles où deux des auteurs de ce texte sont professeurs. À partir de ces discours, nous avons analysé le rejet de l'éducation familiale quand elle diverge de la norme et de la conception selon laquelle à l'école, on n'apprend que ce qui est explicite dans le programme formel.

La grande adhésion aux idées véhiculées par l'affiche montre que beaucoup de professeurs croient qu'il est possible de séparer l'éducation de la famille de celle de l'école. On peut dire également qu'ils ne prennent pas en compte l'importance de l'intervention de l'école dans l'éducation - pas seulement l'éducation des élèves, mais aussi celle des familles. Contrairement à cette perspective, nous soutenons que : 1) les bases des conceptions selon lesquelles il n'existe pas qu'une manière d'éduquer et 2) l'idée que l'école n'interfère ni dans les processus d'éducation morale et comportementale, ni dans les relations qui ont lieu au sein de l'école et qui conduisent à certains comportements. En bref, il faut mettre en évidence le fait que l'école est un mécanisme qui intervient dans les familles.

Méthodologiquement, il y a deux concepts qui nous aident à construire une analyse sur un sujet central dans les relations quotidiennes à l'école. Le premier est le concept de norme, qui conduit à la normalisation (Canguilhem ; Foucault). Le second est le concept d'intervention (Lourau), qui oblige à comprendre la relation des professeurs au-delà de la transmission mécanique de contenus formels. Épistémologiquement, nous avons étudié l'émergence de l'école en tant qu'instrument propre à la gouvernementalisation libérale de l'État. Il est essentiel de souligner son sens moral, pour le problématiser et, donc, construire des outils qui aident ceux qui travaillent dans les écoles à intervenir – en fonction des résultats des analyses faites à partir de nos recherches – sur les conceptions selon lesquelles les étudiants en pédagogie se forment. Par exemple, dans les stages professionnels dans les écoles et dans les cours d'extension universitaire que nous avons donnés

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: ls nave@hotmail.com

[‡]Auteur correspondant: alimedias@yahoo.com.br

au personnel des écoles, nous avons discuté de la distance qui existe entre l'école et les familles : on ne connaît pas la vie des élèves en dehors de l'école, on exige que les familles se comportent d'une certaine manière et on criminalise des familles quand leur comportement diffère de ce qui est institué à l'école.

On peut dire que l'événement provoqué par la publication de l'affiche met en évidence la nécessité d'aborder la relation avec la famille dans la formation des professeurs des écoles. Il ne s'agit pas d'introduire une matière de plus dans le programme, mais de réfléchir à la manière de produire un regard pluriel et réel sur la famille, dans la formation des professeurs.

Références bibliographiques

Ewald, F. (2000). *Foucault, a norma e o direito* (2ème Ed). Lisboa: Ed. Vega.

Foucault, M. (2001) *Os Anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. (1èr Ed; traduit par Eduardo Brandão). São Paulo: Martins Fontes.

Freinet, C. (1975). *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. (2ème èd; traduit par Silva Letra). Lisboa: Editorial Estampa Ltda, Coleção Técnicas de Educação.

Lourau, R. (1993). *René Lourau na UERJ: análise institucional e práticas de pesquisa*. (1èr éd.) Rio de Janeiro: EdUERJ.

Mots-Clés: formation des professeurs, famille, intervention socio analytique, normalisation, gouvernamentalité.

Renforcer le lien entre formation initiale des professeurs des écoles et la recherche en didactique : le cas d'une séquence polyvalente en sciences

Emmanuel Rollinde * ¹, Anne-Amandine Decroix[†] ²

¹ Laboratoire de didactique André Revuz (LDAR) – Université de Cergy Pontoise : EA4434, Université d'Artois, Université Paris Diderot - Paris 7, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris 12, Université de Rouen Normandie – France

² Laboratoire de Didactique André Revuz – Université d'Artois :

EA₄434, Université de Rouen Normandie :

EA₄434, Normandie Université, Université Paris – Est Créteil Val – de – Marne – Paris 12 :

EA₄434, Université de Paris : UR P₄434, CY Cergy Paris Université : EA₄434 –

– Université Paris Diderot, bt. Sophie Germain, place Aurlie Nemours, 8^{etage}, case courrier 701875205 Paris cedex 13 Université de Rouen Normandie : EA₄434 – UFR de physique – Btiment Condorcet – 8^{etage} – 4 rue Elsa Morante 75013 Paris Université Paris Diderot – UFR de mathématiques – Btiment Sophie Germain – 8^{etage} – Place Aurlie Nemours 75013 Paris, France

En 2014, Cécile de Hosson et Nicolas Décamp (du laboratoire LDAR) ont conçu et testé une séquence de formations des maîtres du premier degré en sciences. Cette séquence a pour but de renforcer la compréhension de la Nature de la Science (NoS) par les maîtres en formation à travers une utilisation didactique de l'histoire des sciences. Cette approche est justifiée par le lien entre les difficultés des maîtres avec l'enseignement des sciences et leur manque de connaissance de la NoS (Appleton, 2003). Plus récemment, 3% et 15% de professeurs des écoles interrogés par Robert & Carraud (2018) indiquent ne pas faire de séances de sciences de la vie et de physique-technologie respectivement.

Le contexte historique de la séquence est celui de la mesure du diamètre de la Terre et de la distance Terre-Soleil en Chine et en Grèce ancienne respectivement. Dans les deux cas, l'ombre projetée par un gnomon en deux lieux de la Terre est comparée. Le modèle chinois suppose une Terre plate et un Soleil assez proche. Le gnomon est posé sur un support plat, et l'évolution de la longueur de l'ombre sur ce support peut être reliée à la distance Terre-Soleil. Le modèle grec correspond au modèle actuel, avec une Terre ronde et des rayons du Soleil parallèles. Le gnomon est alors posé sur une demi-sphère, appelée un scaphé. La grandeur mesurée est l'angle formé par le gnomon et l'ombre (allant de 0 degré à 90 degré). L'évolution de cet angle avec la position sur la surface de la Terre peut être reliée au rayon de la Terre. Le modèle initial des étudiants, révélé par un dessin en début de séance, correspond à une Terre ronde, mais place le Soleil à une distance trop proche de la Terre. Ainsi, les rayons du Soleil ne sont pas parallèles ce qui explique la variation de l'ombre du gnomon. La rotondité de la Terre n'est pas perçue comme la cause première de cette variation. Le modèle des étudiants est donc proche de celui de la Chine ancienne. Les étudiants reproduisent l'expérimentation de la Chine, valident le protocole mais réfutent le modèle Chinois de la Terre plate. Face aux résultats obtenus par

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: aneamandine.decroix@univ-lille.fr

les grecs, présentés avec une remédiation à but didactique de l'histoire, les étudiants vont devoir remettre en cause leur conception et renvoyer le Soleil à l'infini. Ils découvrent ainsi le rapport entre les modèles cosmologiques et les expérimentations proposées ; entre les croyances culturelles et les interprétations des expériences. Ce scénario permet de mettre en lumière certains aspects de la NoS tels que le lien entre expérience et modèle, la nature évolutive et réfutable de la science.

De Hosson et Décamp (2014) ont testé la mise en place de cette séquence sur un groupe de dix maîtres en formation initiale. En 2020-2021, j'ai repris cette séquence avec deux groupes de Master 1, MEEF1 de l'INSPE de Versailles, soit 35 étudiants, sous la forme d'une formation par homologie (Houdement et Kuzniak, 1996) menée entièrement en distanciel. Cette formation s'est déroulée en deux fois deux heures. La première séance a permis de révéler les conceptions initiales et de comprendre l'expérimentation menée en Chine. Les étudiants ont mis en place l'expérimentation entre les deux séances. La séquence a été finalisée lors de la seconde séance, qui a été conclue avec une discussion par groupe sur le contenu de la séquence qu'ils venaient de vivre et son lien avec les programmes de l'école primaire. Le caractère polyvalent de cette séquence (Lenoir, 2020) a été mis en avant tout au long de la formation : les mathématiques, l'histoire, la lecture de textes et les sciences apportent successivement des éclairages différents sur la relation entre la Terre et le Soleil. Les étudiants ont eu comme consigne finale de proposer une solution de mise en place d'une telle séquence autour d'un projet plus complet associant différents domaines de l'école primaire.

L'évaluation des étudiants et de l'impact de ce scénario de formation s'est fait à partir des traces obtenues au cours des deux séances. Les étudiants ont rendu individuellement un dessin représentant l'évolution des ombres et révélant leur conception initiale. Ils ont ensuite réalisé l'expérience proposée et soumis un compte-rendu de leur mesure. Au cours de la seconde séance, ils ont repris leur dessin en utilisant le scaphé et une Terre ronde, montrant la difficulté de dépasser leur conception. Puis ils ont rédigé une réflexion commune en fin de séance et individuelle à la suite de la séance sur l'ensemble de la séquence et sur son application effective avec des élèves de primaire. Certaines traces sont données dans un fichier annexe pour illustration. L'analyse complète sera présentée dans le manuscrit final lors de la conférence.

Cette formation a permis d'une part de valider les résultats obtenus par Hosson & Décamp (2014) sur un échantillon plus conséquent. Le formateur est l'auteur de cette communication. Bien que chercheur en didactique des sciences, il n'avait pas pris part au travail de recherche initial. Cette communication permet de montrer d'une part la pertinence de l'utilisation de propositions issues de travaux de recherche dans le cadre de la formation initiale, et d'autre part l'importance de la polyvalence dans la formation initiale en sciences des professeurs des écoles.

Appleton, K. (2003). How do beginning primary school teachers cope with science? Toward an understanding of science teaching practice. *Research in Science Education*, 33(1), 1–25.

Hosson, C. & Decamp, N. (2014), Using Ancient Chinese and Greek Astronomical Data: A Training Sequence in Elementary Astronomy for Pre-Service Primary School Teachers, *Sciences & Education*, 23, pp. 809–827, DOI 10.1007/s11191-013-9625-2

Houdement, C., Kuzniak, A. (1996). Autour des stratégies utilisées pour former les maîtres du premier degré en mathématiques, *Recherches en didactique des mathématiques 16 (3)*, (pp. 289-322), La Pensée Sauvage, Grenoble.

Lenoir, Y. (2020). L'interdisciplinarité dans l'enseignement primaire : pour des processus d'enseignement-apprentissage intégrateurs. *Tréma*, 54 | 2020, doi.org/10.4000/trema.5952

Robert, A., Carraud, F. (2018). Professeur des écoles au XXI^e siècle. Portraits socioprofessionnels. PUF. ISBN 978-2-13-073395-9

Mots-Clés: didactique des sciences, histoire des sciences, polyvalence, nature de la science, formation initiale, école primaire

Formation continue d'une équipe-école en milieu défavorisé : consolider la collaboration.

Dominique Hébert * 2,1

² Centre de service scolaire de la Région-de-Sherbrooke (CSSRS) – Canada

¹ Université de Sherbrooke – Canada

1. Présentation générale

Au Québec, 40% des écoles primaires relèvent de milieu défavorisé (Ministère de l'Éducation, 2020). Des recherches nord-américaines ont cependant observé des écoles en milieu défavorisé dont les élèves réussissaient aussi bien sinon plus que les élèves de milieu favorisé. Ces écoles, dites performantes, se reconnaissent par la présence de dix caractéristiques (Archambault, Garon, Harnois, 2011). Deux de ces caractéristiques, la collaboration et le développement professionnel des enseignants, sont à l'origine de la présente recherche-action auprès d'une équipe-école primaire, en milieu défavorisé. Ce projet a été réalisé dans le cadre du doctorat professionnel en éducation de l'Université de Sherbrooke.

L'école primaire qui a accueilli entre ses murs le déroulement de notre projet d'intervention est située dans l'un des quartiers les plus pauvres de la ville(1) de Sherbrooke et a un indice de défavorisation de 10. Ce dernier est constitué du seuil de faible revenu (SFR) des parents et de l'indice de milieu socio-économique (IMSE), lui-même étant composé de la sous-scolarisation de la mère et de l'inactivité professionnelle des parents. (Gouvernement du Québec, 2019) Cette école accueille près de 300 élèves et est la dernière en liste concernant le taux de réussite des élèves, sur la quarantaine d'écoles primaires de la ville.

Durant nos années de travail au sein de cette équipe-école, nous avons, à plusieurs reprises, réfléchi en groupe sur les caractéristiques des écoles performantes en milieu défavorisé pour tenter de s'en inspirer. (Archambault, Garon, Harnois et Ouellet, 2011) Ces écoles, malgré de sombres pronostics, ont des élèves qui, malgré leurs facteurs de vulnérabilité, réussissent aussi bien que ceux des milieux favorisés. (Ministère de l'Éducation, 2020) Archambault, Garon et Harnois (2011) ont ressorti dix caractéristiques présentes dans ces écoles. Deux de ces caractéristiques sont à l'origine de cette recherche-action : la collaboration et le développement professionnel de l'équipe-école. Ayant en tête ces deux caractéristiques, nous avons discuté avec plusieurs enseignants sur leur contexte de travail actuel. Plusieurs ont mentionné l'arrivée et le départ de nombreux membres du personnel dans les cinq dernières années, créant une instabilité et un déséquilibre au sein de l'équipe. Ces changements ont ralenti le travail collaboratif, puisque plusieurs ne se connaissent pas et n'ont pas développé le travail entre eux. Pour beaucoup, l'arrivée de certains acteurs clés pouvait être une belle opportunité de réfléchir à leur identité professionnelle et à la manière de rendre la collaboration plus efficace. D'autres ont mentionné que la complexité du milieu d'où

*Intervenant

sont issus la majorité de ces élèves et leurs besoins spécifiques nécessitaient un solide travail de collaboration. Avec ces données en main, nous avons recruté douze participants de cette école primaire en milieu défavorisé, tous enseignants ou professionnels scolaires, et nous leur avons proposé un projet de développement professionnel visant l'amélioration de la collaboration dans ce milieu. Cette expérimentation s'est déroulée de février 2020 à février 2021, à l'école même, puis, avec les restrictions sanitaires, à distance.

2. Objectifs

À partir d'un cadre socio-constructiviste, nous avons rencontré tous les participants et avons déterminé avec eux l'objectif général de cette recherche-action puis trois objectifs spécifiques de recherche. Cet exercice a permis de contextualiser les objectifs, en plus de s'assurer de la motivation et de l'engagement des participants dans cette démarche. Voici donc le résultat des réflexions des participants, sous forme de l'objectif général de la recherche-action :

Comment peut-on consolider la collaboration des membres de notre équipe-école dans notre milieu?

À l'aide des participants, nous avons ensuite formulé trois objectifs spécifiques pour atteindre notre objectif général. Les voici :

Partager et construire une vision commune de la collaboration au sein de notre équipe-école;

Réfléchir à la place de la collaboration dans notre identité professionnelle comme intervenant scolaire;

Identifier les leviers de collaboration présents dans notre milieu par le biais d'un projet d'intervention collaboratif, appelé démarche appréciative.

3. Organisation

L'expérimentation s'est déroulée en cinq temps. Dans un premier temps, nous avons rencontré en groupe les futurs participants afin de discuter de leur contexte de travail, de bien camper la réalité de chacun, de formuler une problématique qui exprimait réellement leur réalité. Nous avons colligé toutes les informations recueillies dans une feuille résumé. Par la suite, les participants ont formulé un objectif général de recherche, puis trois objectifs spécifiques afin de parvenir à l'objectif. Cette cueillette de données s'est réalisée de février à avril 2020.

Dans un deuxième temps, nous avons interrogé de manière individuelle les 12 participants sur leurs croyances et conceptions concernant le concept de collaboration et de la place qu'occupe cette collaboration dans cette identité. Pour ce faire, nous nous sommes inspirées du modèle de Donnay et Charlier (2007) concernant l'entretien portant sur l'identité professionnelle. Les participants ont répondu à nos questions sous forme de carte mentale réalisée à leur goût. Ces entretiens, d'une durée d'une heure, se sont déroulés de mai 2020 à octobre 2020. Cette partie a donc répondu au second objectif spécifique de recherche.

Dans un troisième temps, nous avons rencontré tous les participants en novembre 2020 afin de réaliser un schéma conceptuel concernant la collaboration. Ainsi, les participants ont pu partager leurs connaissances concernant la collaboration, les caractéristiques de cette dernière, les qualités requises et les modalités à mettre en place pour instaurer cette collaboration. D'une durée d'une heure trente, cette rencontre a voulu répondre au premier objectif spécifique de

recherche.

Dans un quatrième temps, Nous avons fait vivre une démarche collaborative aux participants. Cette démarche, appelée *démarche appréciative* (Copperider et Withney, 2019), vise à identifier les leviers déjà présents dans le milieu concernant la collaboration et ce qui pourrait être amélioré en vue de rendre cette collaboration efficace. Dans un journal de bord, les participants notent leurs observations concernant le travail collaboratif. Cette rencontre, d'une durée de 2 heures, s'est déroulée en décembre 2020. Réalisée à distance, les participants pouvaient inscrire leurs réponses dans un document commun. Cette partie se voulait une réponse au dernier objectif spécifique de recherche.

Dans un cinquième temps, nous avons passé à nouveau l'entretien concernant les croyances et conceptions du concept de collaboration et de la place qu'occupe ce concept à l'intérieur de l'identité professionnelle du participant. Ainsi, nous voulions comparer les deux cartes mentales, réalisées en début et fin de projet, afin d'observer l'évolution (ou non) des changements concernant la place de la collaboration dans cette identité. Les entretiens se sont déroulés entre janvier et février 2021.

4. Appui à la recherche

La méthodologie de cette recherche-action se base sur l'approche de Guay, Prud'homme et Dolbec (2016). Ces derniers la définissent comme une action de recherche et d'éducation liée à la résolution d'un problème concret dans le but de soutenir des changements bénéfiques, de contribuer à l'apprentissage des personnes impliquées et d'améliorer les connaissances dans un système. Pour eux, la recherche-action répond à une triple finalité soit la recherche, l'éducation et l'action. Notre recherche-action répond à cette triple finalité puisque nous réalisons une recherche d'où se créeront de nouveaux savoirs professionnels. nous avons réalisé un volet éducatif auprès de nos participants et nous avons réalisé des actions concrètes dans le milieu scolaire. Cette démarche se réalise en 6 temps:

1. Définition de la situation actuelle d'une problématique (réalisée avec les participants)
2. Définition de la situation désirée (réalisée avec les participants)
3. Planification de l'action (réalisée avec le soutien du comité doctoral)
4. Action (février 2020 à février 2021, à l'école primaire)
5. Évaluation de l'action et de ses impacts (par les participants et le comité doctoral)
6. Diffusion (colloque à Montréal, mars 2021, séminaire à Montréal, 2021, soumission d'un article professionnel dans une revue destinée aux enseignants du primaire, *Vivre le primaire*).

Nous adhérons au concept de collaboration de Portelance, Pharand et Borges, 2010, qui voient la collaboration comme une démarche conjointe et un engagement collectif autour d'un but commun où

les intervenants mettent à profit leur expertise. Comme mentionné précédemment, nous avons adapté

un modèle d'entretien concernant l'identité professionnelle de Donnay et Charlier (2007). La démarche

collaborative vécue, la démarche appréciative, est réalisée selon l'approche de Cooperrider et Whitney

(2019).

5. Évaluation

L'expérimentation a été évaluée tant sur le processus que les produits attendus (appelés savoirs professionnels, chez les participants). Les participants ont évalué le tout à partir d'une grille

d'évaluation, tirée de Guay, Prud'homme et Dolbec (2016). Cette grille, qualitative, comprend quatre

critères : pertinence, cohérence, rigueur et démocratie.

1. Pertinence: Le projet d'intervention répond à un besoin réel d'amélioration ou de changement d'une situation donnée;

2. Cohérence: Le projet d'intervention en tant que processus est en cohérence avec les pré-supposés de la doctorante

3. Rigueur: Respecte la démarche méthodologique choisie

4. Démocratie: les participants échangent et interagissent de manière libre et consentante.

6. Bilan

La compréhension plus approfondie du concept de collaboration a donné du sens à d'autres pratiques collaboratives déjà mises en place dans le milieu. Lors des rencontres de groupe, une compétence communicationnelle s'est développée. Les prises de parole en vue d'échanger et de partager sur ses pratiques et son vécu, les rétroactions de nos collègues ainsi que la posture d'écoute ont évolué au sein de l'équipe. Des compétences réflexives se sont également développées, tant dans les entretiens individuels que dans les rencontres de groupe. Lors des rencontres individuelles, les participants ont réfléchi à leur identité professionnelle et à la place de la collab-

oration dans cette identité. Ces compétences réflexives ont amené les participants à réfléchir sur leur pratique collaborative dans leur quotidien dans une visée d'amélioration. Enfin, à travers la démarche appréciative, les participants ont développé une compétence à analyser leur milieu, leur expertise et leurs forces, puis à les regrouper en catégorie en priorisant les éléments. Le projet est en effet venu soutenir des changements bénéfiques, a également contribué à l'apprentissage des participants, étant ainsi en cohérence avec la méthodologie choisie. Voici donc quelques retombées soulignées par les participants.

Mots-Clés: collaboration, milieu défavorisé, développement professionnel, dispositif collaboratif

Coopérer en maternelle : De la coopération dans le quotidien vers la coopération dans les apprentissages scolaires

Cécile Renaud-Goud * ¹, Michel Guétat * [†]

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

Coopérer en maternelle :

De la coopération dans le quotidien

vers la coopération dans les apprentissages scolaires

Discutant : oui

Membres du chantier :

M, animateur pédagogique OCCE AD38

D, présidente de l'AD38, CPC

C, chargée de mission à l'IFÉ

P, professeur des écoles

MS, professeur des écoles

Y, professeur des écoles

• 1. Présentation générale

- Contexte ayant suscité la conception et/ou l'évolution du scénario

L'OCCE, Office Central de la Coopération à l'École, est un partenaire de l'Education Nationale. C'est un mouvement pédagogique prônant la mise en œuvre d'apprentissages coopératifs dans

*Intervenant

[†]Auteur correspondant:

les classes et un acteur de l'éducation populaire.

En octobre 2017, l'université d'automne de l'OCCE s'est intéressée à la question suivante : " Les apprentissages en coopération : une didactique est-elle possible ? ", ce qui a donné naissance à un Observatoire/Laboratoire/Conservatoire. Différents " chantiers " se sont ainsi créés dans toute la France. Dans le département qui nous occupe, D, Conseillère Pédagogique de Circonscription et Présidente de l'association départementale OCCE et M, animateur pédagogique OCCE se sont posé la question suivante :

Coopérer en maternelle, est-ce possible ?

Grâce aux travaux de cette université d'automne et à la création envisagée d'un conservatoire des pratiques coopératives de l'OCCE, le groupe de travail qui s'est mis en place a tenté de relier apports théoriques, expérimentation et formation. Une ligne directrice a guidé leur réflexion :

Comprendre pourquoi l'enseignant fait-il ce qu'il fait, identifier ses dilemmes dans l'activité (ce que je gagne/ce que je perds quand je fais ce que je fais...)

Le travail du chantier s'est déroulé selon le calendrier suivant :

- Hiver 2017-2018 : constitution du réseau
- Printemps 2018 : phase Observatoire
- Automne 2018 : première analyse des données recueillies
- Janvier-février 2019 : apports théoriques (Sylvain Connac, Gérard Sensevy, Dominique Bucheton, André Tricot)
- Printemps 2019 : phase Laboratoire, présentation au congrès de l'OCCE à Villeneuve d'Ascq
- Septembre 2019 – juin 2020 : phase Conservatoire avec construction des scénarios de formation

- Public, moment où intervient la formation, durée, périodicité, disciplines concernées

Le public visé est un public d'enseignants en poste, en formation continue. Cette formation peut également s'envisager dans le cadre du travail en équipe d'école ou d'établissement, en lien avec les projets d'école ou d'établissement voulant axer leurs objectifs autour des apprentissages coopératifs.

Il est pensé selon un module de 4h (2 fois 2h) déclinable en 6h (2 fois 3h).

- Origine de la conception de la formation

Cette formation découle des phases observatoire/laboratoire mises en place. Elle s'attache à s'appuyer sur l'existant pour le faire évoluer.

- Caractéristiques des formateurs (statuts, catégories, disciplines, équipes)

Les formateurs peuvent être les animateurs pédagogiques OCCE, mais également tous les formateurs de l'Éducation Nationale : CPC, CPD, IEN, coordinateur REP, référent ASH, PEMF, IA-IPR.

- **2. Objectifs**

- Une finalité explicite est-elle assignée à la formation ? Laquelle ? Est-elle communiquée aux stagiaires ?

Les finalités de la formation peuvent se formuler ainsi :

" Être capable d'analyser un dispositif pédagogique existant pour mesurer son/ses efficacité(s) ; être capable de le faire évoluer dans l'objectif de favoriser les apprentissages en s'appuyant sur la coopération "

Cette finalité est communiquée aux stagiaires en amont de la formation, et reformulée dès le début de la formation.

- S'agit-il d'un travail sur les pratiques, les représentations, les connaissances ? Lesquelles ?

Cette formation cherche à articuler le travail sur les pratiques, les représentations, les connaissances.

Travail sur les représentations et les connaissances : construire une culture commune autour de la coopération et de la notion de dispositif(s) pédagogique(s) coopératif(s) ou non en s'appuyant sur les représentations initiales des formés, et le conflit socio-cognitif généré par la confrontation de ces représentations entre elles d'une part et aux apports théoriques d'autre part.

Travail sur les pratiques : observer, analyser le réel ; créer ou transformer des dispositifs pédagogiques en utilisant ces apports théoriques sur la coopération pour qu'ils favorisent les apprentissages.

- Quel développement professionnel est visé ? Qu'est-ce que les formateurs veulent enseigner aux stagiaires ? Renoncent-ils à quelque chose ?

La formation telle qu'elle est proposée vise à développer chez les formés des compétences d'observation et d'analyse de dispositifs d'apprentissages, qui puissent ensuite leur permettre d'évaluer et de faire évoluer leurs dispositifs.

Travailler ces compétences a une portée transformatrice et concourt au développement professionnel des enseignants.

Les formateurs se centrent sur une didactique de la coopération. Cela peut parfois les amener à renoncer à développer la didactique disciplinaire concernée par le dispositif.

En travaillant autour des évolutions de leur réel de classe, les formés passent par des phases de renoncement ou d'analyses critiques de leur existant pour soit le garder, soit le modifier.

• 3. Organisation de la formation

• Contenus

Le scénario de formation s'appuie sur les ressources construites dans le cadre du chantier Observatoire/Laboratoire/Conservatoire de l'OCCE. Elles comprennent des extraits de conférences de chercheurs (André Tricot, Dominique Bucheton), un extrait d'un entretien avec le chercheur compagnon de route (Gérard Sensevy), des vidéos et photos de situations de classe, des vidéos d'auto-confrontation des enseignantes à ces vidéos. Toutes ces ressources sont réunies sur la plateforme du Conservatoire.

• Modalités : décrire le scénario – dispositif – place et poids dans la formation globale

Le scénario présente une alternance entre apports théoriques et mise en activité d'observation, d'analyse, de construction de dispositifs pédagogiques. Il s'inscrit résolument dans une démarche d'analyse de l'activité, à partir de traces de l'activité réelle. Les apports théoriques viennent étayer les premières analyses. Ils sont choisis pour permettre de les approfondir voire de les dépasser.

Concernant le dispositif, un soin particulier est mis dans l'alternance de phases de travail individuel, qui permettent aux formés de s'engager dans la formation, en groupes restreints, pour favoriser les échanges et le conflit socio-cognitif, et en grand groupe, afin de construire une culture commune et de fédérer les formés.

• Rôle des différents acteurs : qui fait quoi ?

Les formateurs, à travers ce scénario, proposent une pédagogie active. Ils sont passeurs, accompagnateurs. Les formés sont mis en activité tout au long du déroulé de la formation : observation et analyse guidée d'une vidéo de référence, confrontation de points de vue avec construction d'un document à partager, partage d'expériences vécues, création en petits groupes d'un dispositif pédagogique coopératif.

• Quel travail est organisé relativement à l'alternance site / terrain et à l'articulation théorie-pratique ?

Alternance site / terrain : au fur et à mesure et en fonction de la confiance qu'ont les

formés dans la formation et ses formateurs, les formateurs peuvent aussi s'appuyer sur des photos ou vidéos produites par les formés dans leurs classes plutôt que sur des ressources qu'ils apportent eux-mêmes.

Le dispositif tel qu'il est présenté peut être adapté afin de rendre possibles des aller-retours site / terrain, pour faire évoluer des dispositifs imaginés en formation et mis en œuvre en classe ensuite.

L'articulation théorie-pratique est quant à elle au cœur du dispositif tel qu'il est conçu.

- Quel rôle joue la dimension collective de la formation ?

Le travail en grand groupe ou en groupes plus restreints permet la confrontation des points de vue qui amènent co-construction et controverses professionnelles. L'alternance de phases en travail individuel ou en travail collectif contribue à la reconnaissance de la singularité de chacun tout en l'inscrivant dans un collectif. La dimension collective est renforcée par la nécessité d'une approche globale de ces pratiques sur l'ensemble d'une école ou d'un établissement.

- Comment est conçue l'évaluation des étudiants ou des stagiaires ?

L'évaluation s'appuie sur les évolutions constatées des dispositifs mis en place dans les classes et l'amélioration des apprentissages des élèves. L'amélioration du climat scolaire de classe ou d'établissement est aussi un indicateur d'évaluation. En effet, s'il n'est pas l'objectif premier, il en découle le plus souvent.

• 4. Hypothèses

- Quelles sont les hypothèses des formateurs sur le processus de formation (hypothèses sur les conditions et les modalités des compétences professionnelles) ?

Les formateurs cherchent à encourager une pratique réflexive telle que décrite par Schön dans son ouvrage de référence de 1983 *The Reflexive Practitioner*.

Ce travail de prise de distance, d'analyse des gestes professionnels et des postures de l'enseignant est une compétence transversale lui permettant de gagner en plasticité professionnelle (Lantheaume, 2016). Ses prises de décisions sont améliorées, il gagne en adaptabilité.

L'analyse du réel du travail, à partir de traces qui peuvent être des vidéos, des photos, des travaux d'élèves, des journaux de bord, semble en outre (De Ketele & Jorro, 2013) favoriser la dévolution des formés, et par conséquent leur engagement.

- Quels sont leurs emprunts explicites à des recherches ?

Les emprunts à des recherches recouvrent différents niveaux.

Tout d'abord, ils concernent des **connaissances** en sciences de l'éducation. Les travaux de plusieurs chercheurs ont orienté le travail du Laboratoire. Ainsi, le chantier s'est appuyé sur la classification des relations coopératives proposée par Sylvain Connac (2017) d'une part, et d'autre part sur la distinction des connaissances primaires et secondaires, leurs principales caractéristiques et les leviers de motivation dégagés par André Tricot (2014).

Des échanges avec Gérard Sensevy ont permis de préciser la notion de dispositif pédagogique.

Le " multi-agenda de gestes professionnels enchâssés " de Dominique Bucheton (2009) identifiant la complexité des préoccupations des enseignants lorsqu'ils mènent une séance d'apprentissage en classe a permis aux membres du chantier de faire évoluer leur dispositif. C'est cette démarche qu'ils proposent aux formés, en lien avec le second niveau, qui concerne plus directement la méthodologie.

En effet, la **méthodologie** du chantier comme de la formation est empruntée au domaine de l'analyse de l'activité. Dans le champ de l'enseignement, elle est décrite par Lussi Borer, V., Durand, M., & Yvon, F. (2015). Le chantier s'inscrit tout particulièrement dans le cadre d'enquêtes collaboratives défini par Lussi-Borer (2016).

- hypothèses sur les effets de la coopération en maternelle sur les apprentissages du quotidien et sur les apprentissages scolaires.

Hypothèse 1 : apprendre aux élèves à coopérer dans leurs apprentissages permettrait de les rendre plus autonomes et changerait le regard et la posture des adultes.

Hypothèse 2 : travailler la coopération sur les connaissances primaires permettrait de les réinvestir dans les apprentissages scolaires.

Hypothèse 3 : Coopérer en classe favoriserait la prise en compte de la diversité des élèves.

Hypothèse 4 : La coopération favoriserait les apprentissages à condition que le dispositif mis en place soit pensé en ce sens. Il serait donc nécessaire de se former à comment agir sur ses dispositifs pédagogiques pour favoriser les apprentissages coopératifs.

• 5. Évaluation

- Les formateurs ont-ils des moyens, aussi petits soient-ils, d'évaluer la formation qu'ils dispensent, autrement que par un questionnaire de satisfaction ?

• 6. Bilan

- Effets constatés, réussites et satisfactions.
- Difficultés, échecs et limites de la formation.

À ce stade du Conservatoire, les formateurs ne peuvent pas encore faire de retours sur l'évaluation ou les bilans.

Références

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, vol. 3(3), 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>

Connac, S. (2017). *Apprendre avec les pédagogies coopératives : Démarches et outils pour l'école* (7e édition revue et augmentée). Paris : ESF Éditeur.

De Ketele, J.-M., & Jorro, A. (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck.

Lantheaume, F. (2016). Entre sclérose et plasticité professionnelle : se développer tout au long de sa carrière. In V. Lussi Borer & L. Ria (Ed.). *Apprendre à enseigner* (p. 181-192). Paris : PUF.

Lussi Borer, V., Durand, M., & Yvon, F. (2015). Introduction. In *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Lussi Borer, V. (2016). L'enquête collaborative comme démarche de transformation de l'activité d'enseignement : de la formation initiale à la formation continuée. In V. Lussi Borer & L. Ria (Ed.). *Apprendre à enseigner* (p. 193-207). Paris : PUF.

Tricot, A., & Sweller, J. (2014). Domain-specific knowledge and why teaching generic skills does not work. *Educational Psychology Review*, 26(2), 265-283

" Former à et par la recherche " en didactique des mathématiques des professeurs des écoles : fondements et effets possibles de trois dispositifs

Magali Hersant ^{*†} ¹, Sylvie Grau ^{*}

², Julie Horoks ^{*}

³, Jean Phillippe Georget ^{*}

4

¹ Centre de Recherche en Education de Nantes – Université de Nantes – France

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

³ Laboratoire de Didactique André Revuz (LDAR) – Université d'Artois, Université Paris VII - Paris Diderot : EA4434, Université de Rouen, Université de Cergy Pontoise, Université Paris XII - Paris-Est Créteil Val-de-Marne (UPEC) – Université Paris Diderot, LDAR – Case 7018 Bâtiment Sophie Germain 75205 PARIS Cedex 13, France

⁴ CIRNEF – Université Caen – France

Discutant: Jean phillipe Georget

Argumentaire

La formation des professeurs des écoles (PE dans la suite du texte) à l'enseignement des mathématiques est une préoccupation importante actuellement en France, en lien avec les faibles performances des élèves dans les évaluations internationales comme PISA ou TIMSS. C'est aussi une question complexe. En effet, les PE ont souvent un cursus universitaire que l'on peut qualifier de littéraire et leurs connaissances mathématiques sont souvent lacunaires. Leur rapport à la discipline et à son enseignement est hétérogène (voir la note d'information 21.10 de la DEPP de février 2021) et peut être marqué par la difficulté ou un manque d'intérêt. Ces enseignants peuvent être " démunis " pour enseigner cette discipline, ils " se réfèrent parfois à des savoirs professionnels empiriques " et ne questionnent pas suffisamment leur pratique (Villani Torossian, 2018, p. 45).

Pour la formation continue, le plan Villani-Torossian (2018) vise à installer une dynamique nationale de développement professionnel des PE entre pairs et en équipe en appui sur des relais locaux : désignation de référents mathématiques de circonscription bénéficiant d'un nombre

*Intervenant

†Auteur correspondant: magali.hersant@univ-nantes.fr

consistant d'heures de formation (mesure 14) ; travail avec ces référents en " constellations ", au sein des établissements, " en vue d'une confrontation à la pratique de classe " (mesure 15). Ainsi, la recherche, et en particulier la didactique des mathématiques, est présente dans ce dispositif, sans toutefois en constituer le socle.

Pour la formation initiale, depuis la masterisation de la formation (2009), les réformes successives ont progressivement institutionnalisé la formation " à et par la recherche " comme une condition pour le développement professionnel tout au long de la carrière (compétence 14 du référentiel de compétences du PE). Ainsi, à la rentrée 2021, au moins 15 % du temps sera consacré à l'initiation à la recherche et à l'exploitation de travaux de recherche pour analyser des situations professionnelles. Au fil des réformes, les attentes relatives au mémoire ont évolué : d'un mémoire professionnel du temps des IUFM à un mémoire de master qui vise une initiation à la recherche.

Bien que les cadrages de la formation initiale soient assez contraignants, la " formation à et par la recherche " recouvre des réalités variées d'un institut de formation à un autre et à l'intérieur d'un même institut. En effet, les choix de " maquettes " diffèrent suivant les instituts et, à l'intérieur même d'une maquette, des options distinctes peuvent être choisies. Cet état de fait invite à comparer les dispositifs de " formation à et par la recherche " existant pour questionner, d'une part, les choix réalisés par les formateurs, à l'intérieur d'un cadre contraint par les maquettes de leur institut et, d'autre part, leurs effets sur les pratiques des PE afin de dégager des conditions pour que la formation " à et par la recherche " contribue (effectivement) au développement professionnel des PE.

Dans ce symposium, nous proposons de renseigner cette diversité des dispositifs de " formation à et par la recherche " en didactique des mathématiques et leurs effets potentiels à partir de l'étude comparative de trois dispositifs de type " séminaire de recherche " mis en place par trois formatrices, didacticiennes des mathématiques, dans deux instituts différents (ESPE/INSPÉ des académies de Créteil et de Nantes). Ces dispositifs de formation correspondent à une stratégie de type 5 selon Butlen et Masselot qui " favorise une prise de distance et une réflexion didactique sur la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de situations " (Butlen, Masselot, 2019).

Dans un premier temps, il s'agira de présenter puis de comparer ces dispositifs. Les contraintes institutionnelles fixées par chaque institution (nombre d'heures de formation, modalités TD vs TP, public stagiaires vs étudiants stagiaires et non stagiaires) seront précisées mais nous chercherons à les dépasser pour accéder aux éléments organisateurs de ces dispositifs. Dans la présentation des dispositifs, en particulier, il sera précisé ce qui est de l'ordre d'un choix du formateur - chercheur et de l'ordre des contraintes institutionnelles, ainsi que les liens entre ce dispositif et le reste de la formation. Nous verrons que les trois dispositifs reposent sur des éléments partagés par les trois didacticiennes formatrices : référents théoriques, hypothèses sur le rôle de la recherche pour la formation initiale des PE et sur la façon dont peuvent se développer les pratiques des PE débutants. Nous verrons aussi que, malgré ces éléments partagés, des différences existent dans la conception des dispositifs et révèlent de choix des didacticiennes à l'intérieur d'un espace de possibles. La présentation des dispositifs et leur comparaison se fera de façon synthétique à partir de critères explicites. Elle pourra donner lieu à de premières questions d'éclaircissement sur les dispositifs et ce qui les organise.

Dans un second temps, nous nous intéresserons aux effets possibles de ces dispositifs sur le développement des pratiques de PE. Pour cela, deux chercheuses présenteront l'analyse d'un cas, basé sur des éléments empiriques, relatif à l'évolution de la pratique d'un·e étudiant·e ; la troisième présentera les résultats issus d'un questionnaire adressé aux formé·e·s à la fin de leur formation. Les cadres théoriques et méthodologiques mobilisés pour ces études seront explicités.

Ces présentations donneront lieu à une réaction du réactant et à des échanges qui porteront, en particulier, sur les questions méthodologiques qui peuvent se poser dans la mise en relation de la formation et de l'évolution des pratiques des PE.

L'ensemble de ces éléments permettra, ainsi, de discuter des conditions de possibilité de former des PE à l'enseignement des mathématiques en les formant à et par la recherche en didactique des mathématiques. Nous espérons aussi que l'échange ouvrira vers des perspectives de recherche sur les modalités de formation.

Déroulement prévu :

Introduction : présentation de la problématique et du déroulement (auteur 1 ; 5 min)

Présentation des trois dispositifs de formation et comparaison suivant des critères explicités (auteurs 1, 2,3 ; 20 minutes)

Questions sur les dispositifs (5 min)

Effets possibles de chacun des dispositifs (30 min)

Réaction : à propos des dispositifs et de leurs effets possibles (discutant ; 15 min)

Échanges avec le public (15 min)

Références

Butlen, D., & Masselot, P. (2019). Enjeux et modalités de formation pour les professeurs des écoles en didactique des mathématiques. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 19(2), 91-106.

Villani Torossian, 2018, *21 mesures pour l'enseignement des mathématiques*

Communication 1 : Former au regard didactique en mathématiques dans un séminaire de recherche

Magali Hersant

Avec la masterisation, la place de la recherche dans la formation initiale des PE a été institutionnalisée, ce qui a conduit à de nouveaux dispositifs de formation. L'ESPÉ/INSPÉ de l'Académie de Nantes a souhaité permettre l'étude des effets potentiels de tels dispositifs sur les pratiques des débutants à travers un projet de recherche pluridisciplinaire intitulé " Débuter : quels savoirs ? Quelles activités pour quelles pratiques ? ".

Dans ce cadre, nous avons conçu puis mis à l'étude un séminaire " former au regard didactique en mathématiques " destiné à des M2 de la mention 1er degré. Dans cette communication, nous présentons ce dispositif et ce qui l'organise et en envisageons des effets potentiels à partir d'une étude de cas.

Le séminaire est un module de 24 heures réparties également sur les semestres 3 et 4 du M2. Il accueille une douzaine d'étudiants (stagiaires ou non) et est couplé avec la réalisation du mé-

moire et les visites de stages pour les stagiaires. Nous sommes donc à la fois la formatrice pour ce module, la directrice de mémoire et, le cas échéant, la tutrice de stage qui effectue deux visites de classe dans l'année.

Considérant que les pratiques sont des mises en acte cohérentes des conceptions de la discipline, de l'école, de l'apprentissage et de l'élève (Butlen & al., 2012) et que ces conceptions peuvent faire obstacle au développement des pratiques, nous souhaitons développer chez les PE débutants un regard explicitement outillé par la recherche et liant étroitement savoir, activité de l'élève et activité de l'enseignant à partir de leurs pratiques existantes. Pour cela, nous proposons aux étudiants d'analyser collectivement des séances réalisées par l'un d'eux avec une grille qui s'appuie sur la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1998) et la dialectique outil-objet (Douady, 1986). Les analyses sont collectives et s'appuient sur des éléments empiriques : objectifs, ressource choisie, fiche de préparation, productions d'élèves et vidéo de la séance. Elles se font en quatre temps : 1/ analyse préalable pour questionner la pertinence de la ressource choisie par le PE au regard de son " objectif " d'enseignement et expliquer les modifications de la ressource effectuées par le PE ; 2/ analyse a priori de la situation que le PE envisage de réaliser afin d'anticiper les déroulements et l'activité possibles des élèves ; 3/ visionnage de la situation réalisée ou d'une partie de cette situation ; 4/ analyse a posteriori. Ce dernier temps permet en particulier d'identifier ce qui dans la situation était prévisible et avait pu être prévu par certains lors de l'analyse a priori. Il permet aussi de discuter des alternatives à certains choix de l'enseignant tout en gardant à l'esprit qu'au regard des savoirs visés, certaines conditions sur la situation apparaissent incontournables.

Au fil de l'année l'importance de l'objectivation des savoirs et la capacité d'anticipation se développent chez les PE, conférant ainsi à la grille une pertinence " pratique ". Au-delà de ces ressentis en formation, nous étudions l'effet possible du dispositif sur chaque stagiaire à partir de l'ensemble des travaux réalisés en séminaires, des visites, de la réalisation du mémoire (jusqu'à sa soutenance). Pour cela nous reconstruisons les " grandes " questions professionnelles qu'il-elle rencontre dans son année et dans son parcours en lien avec le séminaire, ainsi que les solutions qu'il-elle construit pour y répondre. Ces analyses effectuées dans le cadre de l'apprentissage par problématisation (Fabre, Vellas, 2006) nous permettent de mettre à jour des dynamiques de formation.

Références

- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Butlen, D., Pézard, M., & Masselot, P. (2012). *Professeurs des écoles débutants en ZEP: Quelles pratiques? Quelle formation?* Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Douady, R. (1986). Jeux de cadres et dialectique outil-objet. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7(2), 5-31.
- Fabre, M., & Vellas, É. (2006). *Situations de formation et problématisation*. Bruxelles : De Boeck Université.

Communication 2 : Travail sur les ajustements didactiques des enseignants stagiaires en mathématiques au cycle 1 dans différents contextes de formation

Sylvie Grau

Malgré leur formation initiale, les enseignants débutants " privilégient le dispositif lui-même

au détriment des propriétés conceptuelles dont il est supposé favoriser l'acquisition " (Crinon & Delarue-Breton, 2018) lors de la mise en œuvre de leurs enseignements. L'Inspé des Pays de la Loire a financé une recherche pluridisciplinaire " Débuter : quels savoirs ? Quelles activités ? Quelles pratiques pour quelles formations ? " visant à mieux comprendre comment les stagiaires développent une vigilance didactique, c'est-à-dire ce qui, en formation initiale, favorise la prise en compte des savoirs didactiques pour concevoir, mettre en œuvre leur enseignement mais aussi développer un ajustement didactique en situation (Saillet, 2020).

Dans le cadre de l'apprentissage par problématisation (CAP), nous faisons l'hypothèse que toute activité participe à la construction d'un problème et que cette construction est révélatrice de principes liés aux savoirs, aux représentations et aux valeurs de l'individu (Fabre, 2007). Le repérage d'évènements de problématisation, considérés comme des évènements qui ouvrent de nouveaux possibles ou viennent établir de nouveaux faits, peuvent alors donner des indices sur les obstacles surmontés, sur l'évolution des représentations ou du poids de certaines valeurs et donc témoigner d'un apprentissage. Notre méthodologie consiste à analyser la construction de problèmes liés à la conception et la réalisation de leurs séances par les stagiaires, à partir de traces de leur activité et de ce qu'ils en disent (enregistrements audios, vidéos, observations, entretiens, productions écrites, échanges par mail).

Dans le cadre de la formation des stagiaires premier degré en M2 MEEF, nous avons la possibilité de suivre des stagiaires sur une année à travers différents espaces de formation : le cours de mathématiques dispensé dans l'UE socle commun, transdisciplinarité et polyvalence ; l'analyse de la pratique et le suivi des stagiaires au travers des visites dans leur classe et des entretiens qui accompagnent ces visites dans le cadre de l'UE Mise en situation professionnelle ; les séminaires de recherche de l'UE Recherche. Notre dispositif permet de comparer la manière dont un même problème d'enseignement-apprentissage est posé dans les différentes UE de formation et donc de mieux comprendre les tensions qui agissent sur sa construction.

Dans cette communication, nous allons présenter une étude de cas, celui d'une stagiaire en poste dans une classe de maternelle. Cette étude met en évidence ce qui semble faire obstacle à un ajustement didactique (Bucheton & Soulé, 2009). Un premier obstacle est lié à la représentation que se fait la stagiaire du métier d'enseignante en maternelle et aux routines déjà installées. Un autre est lié à sa représentation de la compétence " mémoriser une quantité ". Si la formation initiale et la préparation du concours l'amènent à considérer qu'il existe différentes manières de garder en mémoire une quantité, elle reste convaincue que l'objectif de son enseignement est d'apprendre aux élèves à compter, c'est-à-dire " dire combien ". Enfin, un troisième obstacle est lié à sa représentation de l'apprentissage au cycle 1. Pour elle, le matériel ne vient qu'illustrer le savoir enseigné et la verbalisation est organisatrice de l'activité de l'élève.

Cette étude de cas permet de pointer la complémentarité des espaces de formation qui évite de séparer le didactique du pédagogique et la construction de compétences professionnelles menant de pair celle des savoirs, des représentations et de l'identité. Elle engage à penser des dispositifs de formation permettant de croiser ces points de vue sur l'agir enseignant et la mobilisation de mêmes cadres théoriques pour mener ces analyses, plutôt que de les séparer dans des UE où des experts interviendraient successivement.

Références

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3-3, 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>

Crinon, J., & Delarue-Breton, C. (2018). Normes et valeurs dans le discours des enseignants du primaire: Entre pluralité et contradictions internes. *Recherche et formation*, n° 88(2), 17-32.

Douady, R. (1986). Jeu de cadres et dialectique outil/objet. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7/2, 5-32.

Fabre, M. (2007). La pirogue de Robinson. In *Les situations de formation, entre savoirs, problèmes et activités*, p. 60-80. L'Harmattan.

Saillot, E. (2020). *(S')ajuster au cœur de l'activité d'enseignement-apprentissage. Construire une posture d'ajustement*. L'Harmattan.

Communication 3 : Quel impact d'une initiation à la recherche sur les pratiques déclarées de professeur.e.s des écoles débutant.e.s, avant / pendant / après la classe ?

Julie Horoks

Depuis la mastérisation de la formation des enseignants, l'INSPE de Créteil propose dans la formation initiale des enseignants du premier degré, un volume horaire dédié à la recherche - dans un champ relatif à l'enseignement ou aux disciplines scolaires - relativement important, bien que fortement réduit au fil des années (90h en 2020-2021, étalées sur deux années de master, contre 148h en 2011-2012), mais qui reste une part conséquente de la formation. Nous discutons ici des contenus et de la portée potentielle d'une telle formation, dans le cas de l'initiation à la recherche en didactique des mathématiques.

Ce module, dispensé par des formatrices et chercheuses en didactique des mathématiques, propose aux étudiants et étudiants-stagiaires de rentrer dans la démarche de recherche de ce champ, à travers différentes activités de formation : lectures d'articles de revues d'interface ou de recherche, présentation de concepts issus de la recherche modélisant des phénomènes d'enseignement-apprentissage en mathématiques, et des résultats de recherche qu'ils ont permis de dégager, manipulation d'outils de recherche pour analyser des données issues de la classe (productions d'élèves, ressources pour la classe, vidéos de séances en classe). La rédaction d'un mémoire et sa soutenance, amènent aussi les étudiants à construire une problématique de recherche, à partir de leurs questionnements d'enseignant.e.s débutant.e.s, et à mettre en oeuvre une expérimentation en classe pour y répondre.

Différents cadres théoriques de la discipline sont abordés : celui de la Théorie des Situations Didactiques (Brousseau 2011), mobilisé par les étudiants pour réaliser des analyses a priori de séances ou séquences et de productions d'élèves, ou celui de la Théorie Anthropologique du Didactique dans une moindre mesure, pour parler de transposition didactique (Chevallard 1985), en particulier pour l'analyse des programmes et des manuels. Enfin, lorsqu'il s'agit d'observer et d'analyser les pratiques enseignantes, c'est le cadre de la Double Approche didactique et ergonomique des pratiques enseignantes (Robert & Rogalski 2002) qui est mis en avant. C'est par ailleurs en appui sur des hypothèses tirées de nos recherches dans ce troisième cadre que nous considérons que les pratiques enseignantes sont complexes, qu'elles se stabilisent rapidement et que le fait de partir de faits relatifs à la classe et de pratiques "presque déjà là" participe à construire une formation qui rencontre les besoins des stagiaires (Grugeon-Allys, 2010).

Loin de vouloir former de futur.e.s chercheurs et chercheuses, et sans insister sur ces différents cadres théoriques, leur genèse et spécificités, nous y empruntons et transposons certains concepts et outils pour les transmettre aux formés et les amener à développer des activités de

recherche dont on fait l'hypothèse qu'elles leur permettront de prendre du recul sur leur pratique d'enseignement. Nous pensons en effet qu'un tel pas de côté devrait permettre à ces enseignant.e.s débutant.e.s de se doter d'outils objectifs pour penser leur enseignement des mathématiques en amont de la classe, et pour réfléchir a posteriori à leurs pratiques et à ce qui s'est passé dans leur classe.

Nous questionnons ici les effets de cette formation dans les pratiques déclarées des étudiant.e.s stagiaires, à travers un questionnaire de fin de formation, après les soutenances de mémoire et l'évaluation de l'unité d'enseignement. Ce questionnaire vise à recueillir l'avis des formés sur les apports possibles de la recherche, ainsi que d'éventuels usages des concepts de la recherche pour argumenter leurs réponses, mais aussi une appréciation de l'utilité de la formation par la recherche, en amont, pendant ou après la classe, dans leurs pratiques déclarées.

Références

Brousseau G. (2011) La théorie des situations didactiques en mathématiques. *Éducation et didactique* Vol. 5, No. 1, 101-104.

Chevallard Y. (1985) *La transposition didactique* (Vol. 95). Grenoble: La pensée sauvage.

Grugeon-Allys B. (2010) Evolution des pratiques des professeurs débutants de mathématiques pendant les premières années d'exercice, In Goigoux R., Ria L., Toczec-Capelle M.C. (eds), *Les parcours de formation des enseignants débutants*, Presses Universitaires Blaise Pascal. ISBN 978-2-84516-401-7.

Robert A., Rogalski J. (2002) Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche. *La revue canadienne des sciences, des mathématiques et des technologies* 2.4, 505-528.

Mots-Clés: didactique des mathématiques, formation à et par la recherche, formation initiale

La réunion de rentrée : un chantier OCCE pour réfléchir à installer une coéducation de qualité

Rachel Girardin * ¹, Sylvie Denis * [†], Virginie Scafariu * [‡], Jérôme Fournier * [§]

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

La réunion de rentrée : un chantier OCCE pour réfléchir à

installer une coéducation de qualité

-

Responsable de la communication : R.G., animatrice pédagogique OCCE 63

Discutant : R.G.

Membres du chantier :

E.A., conseiller pédagogique de circonscription

C.C., enseignante du premier degré

S.C., inspectrice de l'Éducation nationale

S.D., enseignante du premier degré et directrice d'école

J.F., enseignant du premier degré et directeur d'école

Catherine HURTIG-DELATTE, chargée de recherche au centre Alain Savary-Ifé, compagnon de route du chantier

L.M., enseignante du premier degré

Patrick PICARD, ancien responsable du centre Alain Savary-Ifé, retraité, compagnon de route

*Intervenant

[†] Auteur correspondant:

[‡] Auteur correspondant:

[§] Auteur correspondant:

du chantier

V.S., enseignante du premier degré

Guillaume SERRES, maître de conférences à l'Université Clermont Auvergne, compagnon de route du chantier

Les représentants du chantier engagés dans la présente candidature apparaissent en italiques.

La coéducation peut prendre plusieurs définitions selon le contexte dans lequel elle s'inscrit. Le chantier dont il est question ici s'appuie sur la définition présentée par Sylvie Rayna : "Une relation de mutualisation entre les éducateurs dits premiers que sont les parents, et les éducateurs professionnels ou non qui agissent en parallèle et successivement " - dont les enseignants.

1. Présentation générale

Contexte ayant suscité l'expérimentation

Ce travail a été initié par l'association départementale OCCE du Puy-de-Dôme.

L'OCCE est une fédération associative nationale appartenant aux mouvements d'éducation populaire et partenaire du Ministère de l'Education nationale. Son objectif est de promouvoir et développer les valeurs de la coopération et les pratiques associées, principalement dans les écoles et établissements scolaires. En 2017, l'OCCE a créé l'Observatoire des pratiques coopératives afin de permettre aux acteurs de l'éducation de s'emparer des questions vives qui peuvent trouver une réponse dans des pratiques comportant une dimension coopérative, appelées " questions coop ". Les associations départementales qui le souhaitent peuvent constituer des " chantiers " autour d'un thème et bénéficier de l'accompagnement de chercheurs. Les débats conduisent à la production de pistes de réflexion, qui sont déposées sur une plate-forme en ligne, le Conservatoire des pratiques coopératives de l'OCCE, en partenariat avec l'IFé, en vue de constituer des ressources de formation pour tout acteur du système éducatif qui le souhaite, à titre individuel ou dans le cadre des plans de formation de l'OCCE et de l'Education nationale.

Le Conservatoire des pratiques coopératives ouvrira son accès à toutes les adresses académiques au niveau national le 10 juin 2021.

Public, lieu, durée...

Le chantier s'adresse à des acteurs du système éducatif, volontaires pour témoigner de leurs pratiques et les faire évoluer.

Il a été initié en septembre 2020. La durée devrait être celle de l'année scolaire 2020/2021, avec un dépôt de premières ressources sur la plateforme du Conservatoire à la fin du printemps ou au début de l'été 2021.

Participants impliqués et partenariats

Le chantier de l'OCCE 63 est constitué de 11 membres : des enseignants du premier degré dont les trois enseignants filmés - ne se décrivant pas comme inscrits dans des pratiques coopératives-, l'animatrice pédagogique de l'OCCE 63, un conseiller pédagogique et une inspectrice du premier degré. Le choix des participants a été dirigé par la volonté de croiser les regards de professionnels de l'éducation d'expériences différentes et à différents niveaux de la hiérarchie. Trois personnes "

compagnons de route " ont un rôle de guidage sur le plan méthodologique et les questions de fond. Ces dernières sont des personnes ressources sur la coéducation et/ou sur les conditions à réunir pour créer les conditions pour initier et faire vivre l'Observatoire. Ils sont tous les trois issus de la recherche, avec des compétences singulières : Guillaume Serres est spécialiste de l'analyse de l'activité, Patrick Picard est expert en psychologie sociale et en ingénierie pédagogique dans le domaine de l'enseignement, et Catherine Hurtig-Delattre est chargée d'étude sur la relation école/familles à l'IFé.

Les trois enseignants filmés ont été choisis pour leur appétence à s'interroger sur leurs pratiques professionnelles, ainsi que pour disposer de caractéristiques variées en ce qui concerne les expériences professionnelles et les contextes d'exercice :

V.S. est enseignante titulaire pour la première année, et a une classe de CE1 dans une école primaire à 5 classes située en zone rurale, dans un secteur socio-culturel défavorisé. V.S. est en reconversion professionnelle après une dizaine d'années passées dans le secteur de la restauration.

J.F. est enseignant titulaire pour la deuxième année et a une classe de CE1/CE2/CM1/CM2 dans une école primaire à 2 classes située en zone rurale. Le contexte socio-professionnel des familles est plus favorable que dans l'école de V.S. J.F. est de plus directeur de son école pour la seconde année. Il est en reconversion professionnelle après 15 ans passés dans le secteur de la vente.

S.D. est enseignante en classe de PS/MS dans une école située en REP+, en zone urbaine, dont elle est également la directrice pour la 2ème année consécutive. S.D. a plus de 20 ans d'ancienneté dans le métier de professeur des écoles, et une expérience de plusieurs années dans la fonction de directrice, notamment en zone d'éducation prioritaire.

2. Objectifs

Quels sont les objectifs de l'expérimentation ?

Les membres du chantier font l'hypothèse que la coopération entre l'enseignant et les parents d'élèves peut améliorer les conditions d'apprentissage des élèves. La réunion de rentrée est perçue comme un événement inaugural dans un continuum qui se déroule sur une année scolaire au moins, et qui concerne l'ensemble des enseignants.

Le chantier essaie de percevoir ce qui se joue avant, pendant et après ce temps de rencontre institutionnel, et propose des pistes de réflexion pour favoriser cette coopération école/familles.

Le travail donne lieu à la production de ressources à destination des acteurs du système éducatif (enseignants et formateurs), par le dépôt de capsules vidéos réalisées dans l'optique de permettre à tout formé de nourrir son propre questionnement professionnel. Le rendu est très similaire à ce qui peut être proposé par le site Néopass action de l'IFé, dont l'OCCE est partenaire dans cette expérimentation, et sur lequel il s'appuie sur le plan méthodologique, avec une spécificité liée à la forte composante coopérative que doivent révéler les ressources produites. Aussi, ces capsules, non modélisantes, se veulent des propositions d'actions et de réflexions qui permettront à chaque enseignant de faire évoluer ses représentations pour aller vers une pratique plus coopérative avec les parents d'élève, selon sa propre identité professionnelle et son contexte d'exercice.

Comment et par qui les objectifs ont-ils été formulés ?

C'est suite au constat partagé de difficultés rencontrées pour installer une véritable coéducation, pilier fondateur d'un climat scolaire de qualité favorisant les apprentissages pour tous les élèves, que l'OCCE 63 a souhaité s'engager dans un chantier sur cette thématique.

3. Organisation de l'expérimentation

Modalités : description factuelle

Les membres du chantier se retrouvent sur leur temps personnel. La plupart des moments de travail sont collectifs, en petits groupes ou avec l'ensemble des membres.

Les relations asymétriques conventionnelles ne peuvent être gommées (relations hiérarchiques, statut de la recherche fondamentale) mais toutes les paroles ont la même valeur. Chacun apporte son regard selon sa propre expertise. L'Observatoire vise à faire des expériences des professionnels un élément central, grâce à leurs pratiques singulières et aux mots qu'ils utilisent pour les décrire. Le collectif s'emploie à identifier des questions vives communes et à repérer ce qui fait consensus et dissensus.

Le croisement des genres professionnels entre enseignants de terrain et chercheurs permet des échanges riches :

- Les enseignants peuvent se distancier de leur terrain habituel de travail pour conscientiser leurs pratiques et les réinterroger. Ils ont la possibilité de verbaliser leurs choix dans un cadre sécurisé, bienveillant, dont l'objectif est la compréhension seule de leur activité.
- Les chercheurs peuvent appréhender plus facilement la manière dont réfléchit un enseignant et comment il opère ses choix dans sa pratique, en lien avec sa personnalité, son expérience, ses valeurs et son contexte d'exercice. Les échanges directs facilitent cette compréhension, impossible dans le cas d'analyse de l'activité par simple visionnage du professionnel au travail.

Le chantier repose sur un cadre éthique établi lors de la première séance collective : expression libre, respect de la parole de l'autre, non jugement, engagement libre et quantitativement adapté à ce que chacun peut donner en fonction de ses contraintes. Ces préalables sont nécessaires à toute pratique coopérative.

Rôle des différents acteurs : qui fait quoi ?

Les membres du chantier observent et analysent les matériaux à disposition : enregistrements de réunions de rentrée, interviews de parents d'élèves, enregistrements d'auto-confrontation des enseignants filmés, enregistrement des échanges du chantier a posteriori. L'avis de tous est sollicité de façon à alimenter la controverse.

Les principales questions sont :

quelle bonne raison cet(te) enseignant(e) a-t-il/elle pour agir ainsi ?

quelle bonne raison ai-je de ne pas agir de la même manière ?

avec mon expérience, ma perspective actuelle, ma personnalité propre, mes contraintes,

quel est mon avis sur tel geste professionnel, tel outil, telle représentation de la relation école/familles ?

Certains membres ont un rôle particulier :

L'animatrice pédagogique départementale produit les matériaux de travail (enregistrements des réunions, réalisation des auto-confrontations), coordonne les temps de travail et anime les réunions.

Les compagnons de route, Patrick PICARD, Catherine HURTIG-DELATTRE et Guillaume SERRES, accompagnent le chantier sur un plan méthodologique, de manière à permettre au groupe d'avancer dans ses observations, ses réflexions, et sur les aspects techniques et matériels : enregistrements lisibles, diffusion des matériaux de travail, outils collaboratifs efficaces. Ils apportent chacun leur expertise dans leur domaine : relation parent/enseignant, analyse de l'activité d'enseignement, ingénierie pédagogique.

Déroulement

La méthodologie du travail est la suivante :

enregistrement des enseignants volontaires lors de leur réunion de rentrée par l'animatrice pédagogique

interviews de parents volontaires, avant et après la réunion, pour recueillir leurs besoins de parents quant à cette rencontre, et savoir s'ils ont été comblés

auto-confrontation des enseignants aux vidéos produites, pour recueillir leurs impressions et faire verbaliser leurs choix sur quelques questions ciblées, réalisée par l'animatrice pédagogique avec l'aide des compagnons de route

renseignement des impressions, réactions et commentaires de tous sur un document partagé, de manière individuelle

échanges entre tous les membres du chantier et des chercheurs lors de réunions dédiées, pour faire émerger les invariants et les différences dans les trois situations, pour dégager les questions vives à dimension coopératives. Les réunions sont enregistrées. Des apports issus de l'actualité de la recherche sur la coéducation sont réalisés pour alimenter les réflexions du groupe (cf. bibliographie dans le paragraphe suivant).

en sous-groupes, tri de l'ensemble des matériaux pour sélectionner les passages vidéos qui pourraient illustrer les " questions coop " en vue de leur dépôt sur la plate-forme du Conservatoire. Ces " questions coop " correspondent aux questions vives de métier qui font controverse, et dont la réponse prend, dans le cadre des chantiers OCCE, une dimension fondamentalement coopérative.

échanges entre groupes pour affiner les critères affirmant la pertinence des extraits conservés, et discuter des difficultés rencontrées quant à la première formulation des questions coops, et leur pertinence pour la formation des enseignants

reformulation, fusion et transformation des questions coops pour en garder 3 qui cor-

respondront aux différents étages de la plate-forme du Conservatoire pour ce chantier :

Professeur/parent : sur un pied d'égalité ?

La réunion de rentrée : ça sert à quoi ?

Etre parent d'élève : ça veut dire quoi ?

Réalisation d'un conducteur en vue de réaliser les capsules vidéos, selon des critères définis : cohérence de chaque vidéo pour être utilisée indépendamment selon les besoins du formés ou du formateur, cohérence d'ensemble pour proposer des scénarii de formation, utilité, utilisabilité et acceptabilité de l'outil pour les futurs formés.

4. Appuis sur la recherche

Quels sont leurs emprunts explicites à des recherches ? à des auteurs ? à d'autres expérimentations ?

Les chercheurs/compagnons de route du chantier sont présents sur l'ensemble des réunions du groupe.

Le travail s'appuie sur la recherche sur deux plans :

La méthodologie en elle-même, empruntée aux travaux réalisés par l'Institut Français de l'Éducation sur la formation d'adultes, enseignants notamment, afin de placer les participants dans une démarche d'analyse réflexive de leur propre pratique à partir de l'observation de la pratique d'un pair. La question de la place de la vidéo est centrale.

De plus, le cadre du travail établi pour initier et faire vivre l'Observatoire fait des emprunts explicites à l'analyse du travail. Le travail ne se laisse pas appréhender directement, il n'est pas directement visible, un travail de mise en mots et de description détaillé est nécessaire pour pouvoir le partager. Cette mise en partage du travail est pour les acteurs un moyen d'identifier des questions vives que pose la réunion de rentrée avec les parents et d'instruire les façons d'y répondre.

Les connaissances actuelles en sciences sociales sur la thématique de la coéducation, de manière à nourrir les échanges et la réflexion, et étayer les ressources produites par des éléments validés par la communauté scientifique. En particulier, la notion de "parité d'estime" guide le présent travail, dont le fil rouge est celui de la question de l'égalité entre le parent et l'enseignant.

Pour cela, les travaux de Catherine HURTIG DELATTRE font l'objet d'une présentation spécifique, afin de faire connaître aux membres l'actualité de la recherche en termes de coéducation.

La littérature alimente également les échanges. En particulier, il est possible de citer les apports de Pierre PERIER pour ce qui concerne la relation de l'école avec les familles en situation de grande précarité, ainsi que les travaux de Jean-Paul PAYET dans les relations plus générales entre l'école et les parents.

Les références bibliographiques sur lesquelles s'appuie le travail du chantier sont consultables à la fin du présent document.

5. Évaluation

- l'expérimentation a-t-elle été évaluée ?
- Si oui, en quoi consiste cette évaluation ? sur quoi porte-t-elle ?
- Par qui et comment est-elle menée ?

A ce jour, le recul sur le travail est minime. Les enseignants participants à ce chantier notent leurs témoignages à ce stade de l'expérimentation :

Témoignage enseignant 1 :

" A ce stade, il est difficile d'évaluer un changement concret dans la relation parents/enseignant. Toutefois, les échanges menés avec les membres du chantier m'ont permis d'engager une réflexion approfondie. L'apport de la recherche a balayé des a priori qui me permettent aujourd'hui de me remettre en question et d'avancer différemment. Je n'aurai pas le même regard lors de ma prochaine réunion de rentrée. "

Témoignage enseignant 2 :

" Pour ma part, ce qui a déjà changé est mon implication dans ma relation avec les parents. Je sollicite beaucoup l'échange, j'informe facilement, j'ai même depuis créé un cahier de vie avec Educartable dans lequel je communique au moins 1 fois par semaine, plus pour faire connaître l'école aux parents que pour les informer. Le fait de partager le quotidien que ce soit une séance d'atelier lecture, ou d'arts plastiques aide, à mon sens, à leur rendre l'école plus lisible. Il est évident que je n'aurai pas du tout la même réunion de rentrée 2021 ! Echanger sur la coéducation avec autant de personnes expérimentées est une vraie chance qui me permet d'avoir une autoanalyse permanente de ma pratique professionnelle avec les parents. "

6. Bilan

- Effets constatés, réussites et satisfactions
- Difficultés, échecs et limites de l'expérimentation

A l'heure actuelle, il est encore tôt pour évaluer de manière objective les effets de ce chantier sur les pratiques professionnelles de ses membres. Cependant, il est possible de noter les ressentis exprimés par l'ensemble des participants, qui indiquent que leur réflexion personnelle se trouve dynamisée par le travail collectif. Plusieurs personnes rapportent en outre que les nouvelles connaissances en termes de coéducation ainsi que le mode de travail coopératif du groupe impactent positivement leur pratique professionnelle quotidienne, davantage réfléchie et modifiée en conséquence.

Mots-Clés: chantier, coéducation, analyse de l'activité, formation des enseignants

Ce qui fait autorité pour apprendre à coopérer

Florence Simplot ^{*† 1}, Monique Kozubek ^{*}

, Caroline Lamoot ^{*}

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

Responsable de la communication : Florence SIMPLOT

Discutant : oui

Membres du chantier :

S B, E B, S B, G D, C D, C H, M H, M K, C L, B R, C RI, F S, C V, M V.

1 Présentation générale

• Contexte ayant suscité l'expérimentation

Lors de l'université d'automne et la rencontre avec Bruno ROBBES, auteur de " L'autorité éducative" il a été décidé d'œuvrer à théoriser les pratiques coopératives afin de faire évoluer l'OCCE vers un mouvement pédagogique.

Un chantier départemental dans le Nord, puis à tendance Union Régionale Nord-Pas-de-Calais sur "ce qui fait autorité dans les pratiques pédagogiques coopératives" a été constitué.

Bruno ROBBES a accepté d'être notre compagnon de route.

Parallèlement, Christine VALLIN, ex-rédactrice en chef des cahiers-pédagogiques, actuellement Inspectrice de l'Éducation Nationale (circonscription de Douai-Cuincy) a formé dans sa circonscription, un groupe de travail et de personnes ressources afin d'aider les enseignants accueillant des élèves à comportement instable. De fait, Madame VALLIN est devenue membre du chantier d'autant que nous pourrions bénéficier de ses conseils méthodologiques.

Sophie OURY, animatrice nationale OCCE, ex ATSEM puis CPE dans l'enseignement agricole, travaillant souvent sur la thématique du climat de classe et d'établissement, a été sollicitée.

Il s'agit de démontrer, entre autre, que l'autorité du maître s'exerce aussi dans les pédagogies actives, et notamment dans la pédagogie coopérative.

• Public, lieu, durée...

Il se compose d'enseignants exerçant à l'école primaire et dans le second degré, d'enseignants retraités, de directrices d'école, d'enseignants formateurs, de conseillers pédagogiques, d'Inspectrices/teurs de l'Éducation Nationale et des deux animatrices pédagogiques de l'Union Régionale.

Nos zones d'intervention se situent en REP ou non, en zone rurale et en zone urbaine.

*Intervenant

†Auteur correspondant: f.simplot@occe59.coop

Plus précisément :

- Les enseignantes de l'école de Pont de la Deûle : F S (directrice et enseignante du CE2), C L (coordonnatrice de l'ULIS), C R (enseignante du CM2) ont travaillé sur un projet interclasses en vue d'apaiser le climat scolaire et le rendre favorable aux apprentissages (ce projet a été conduit sur une année scolaire : conseils de coopérative, décloisonnements pour un projet de séjour commun)
- M V est enseignante au collège Verlaine d'Arras dans une classe de 6ème SEGPA (8 garçons et 4 filles) (un travail et une analyse de pratiques qui se sont poursuivis l'année suivante en 5ème SEGPA) : conseils de coopérative, projets, aménagement de la classe (classe flexible).
- M H, coordonnatrice ULIS école à Jeumont a travaillé sur le conseil d'élèves et ses outils.
- Des conseillers pédagogiques de circonscription, des enseignants premier et second degrés, des enseignants retraités, des enseignants formateurs et les animatrices OCCE (départementales et nationales) ont participé aux travaux : recherche, analyse, aide logistique ou technique.
- Les animatrices OCCE Stéphanie BONVOISIN (OCCE 59) et Emmanuelle BODDAERT (OCCE 62) ont organisé les rencontres, coordonné l'ensemble des travaux et apporté toute la dynamique nécessaire pour que l'ensemble des acteurs puissent échanger, réfléchir, conceptualiser mais surtout coopérer.

• Participants impliqués et partenariats

1) Bruno ROBBES (*enseignant chercheur et compagnon de route*) est professeur des universités en Sciences de l'éducation à CY Cergy Paris Université et membre du laboratoire EMA (*École, Mutations, Apprentissages*).

Tout en continuant de s'intéresser à l'autorité en éducation et aux violences en milieu scolaire, il développe des recherches-actions de pédagogie avec des équipes d'enseignants pratiquant des pédagogies alternatives, différentes (coopérative et institutionnelle notamment).

Il a reçu le prix Louis Cros 2009 pour ses travaux sur l'autorité éducative de l'enseignant.

Source : ROBBES Bruno - ESF Sciences Humaines (esf-scienceshumaines.fr)

2) Patrick PICARD. Professeur des écoles – Chargé d'études

Institut Français de l'Éducation – Ecole Normale Supérieure

Centre Alain-Savary (centre national de ressource sur les pratiques éducatives dans les établissements et territoires confrontés à d'importantes difficultés sociales et scolaires)

Co-responsable du programme Neopass@ction

Enseignant des écoles, a exercé dans différents secteurs (enseignement spécialisé, SEGPA, éducation prioritaire), a construit et mis en œuvre pendant plusieurs années des formations pour le premier et le second degré (académie de Dijon), avant d'être recruté au Centre Alain-Savary.

Source : Patrick Picard - Éducation Cultures Politiques (univ-lyon2.fr)

2. Objectifs

• Quels sont les objectifs de l'expérimentation ?

Essayer de conceptualiser ce qui permet d'asseoir une autorité éducative dans la pédagogie coopérative.

Le chantier " Autorité et Coopération à l'école " ou " Comment asseoir l'autorité auprès des élèves par des pratiques coopératives " a donc posé les bases d'une réflexion sur les pratiques pédagogiques. Il s'est agi :

- de comprendre en quoi un projet coopératif interclasses peut apaiser le climat scolaire et le

rendre favorable aux apprentissages.

- d'analyser en quoi le conseil de coopérative permet d'asseoir l'autorité auprès d'adolescents porteurs de troubles du comportement ou manifestant des troubles du comportement.

- **Comment et par qui les objectifs ont-ils été formulés ?**

Groupes de travail durant lesquels sont présentés différentes pratiques pédagogiques et projets : présentations d'outils (cahiers de conseil de classe), films vidéo, enregistrements....

Les réunions avec Bruno ROBBES ont été fondamentales pour poursuivre et enrichir notre analyse et permettre au groupe de définir ses objectifs de travail et les modalités de communication de sa réflexion pour les enseignants mais aussi dans le cadre du congrès OCCE 2019.

3. Organisation de l'expérimentation

- **Modalités : description factuelle**

Ce travail de groupe s'est enrichi au fil des réunions (une quinzaine) grâce aux points d'étapes avec notre compagnon Bruno ROBBES (apport de ressources théoriques et pratiques, aide à l'analyse des situations présentées). Il nous a fallu également formaliser un certain nombre de documents pour des interventions en formation de circonscription de l'Education Nationale et de bassin (personnes ressources du bassin d'Arras ASH).

Cette réflexion a fait l'objet de 2 ateliers lors du congrès OCCE de 2019 et les participants ont produit plusieurs articles pour la revue A&E.

- **Rôle des différents acteurs : qui fait quoi ?**

Travail collaboratif :

- les enseignants en poste fournissent la matière : moments de vie de classe, conseils, documents.... et les présentent au groupe : diaporamas, enregistrements audio et vidéo, documents écrits, présentations orales, outils, jeux...
- Commentaires, analyse par les participants avec l'aide des animateurs, formateurs et compagnons de route...
- Formalisation par les enseignants et participants à l'aide de documents, lectures, guides et schémas d'analyse de situations pédagogiques (R. GOIGOUX par exemple ...)

- Déroulements : Extraits des écrits produits par les enseignantes citées ci-dessous :

1. C L/C R : Ecole de Pont de la Deûle : Le projet coopératif interclasse pour apaiser le climat scolaire et le rendre favorable aux apprentissages.

a) Choix pédagogiques :

Volonté d'apaiser les climats des classes

- Élèves reconnus porteurs de troubles de comportement
- Élèves non diagnostiqués, refusant tout cadre

Donner aux élèves " difficiles ", aux comportements inappropriés la possibilité de construire leurs apprentissages, de donner du sens à l'école et de se construire un sentiment d'appartenance.

b) Choix didactiques :

- . Mise en lumière de la coopération des adultes indispensable
- Valeurs communes dans l'équipe : solidarité, coopération, entraide, partages, échanges...

" Un élève d'une classe est d'abord un élève de l'école "

- . Travail en groupes hétérogènes
- . Fréquence hebdomadaire fixe et modulable.

La première séance est destinée à poser le cadre en grand groupe et faire en sorte que les élèves s'en emparent au sein de leurs groupes :

- démarche pédagogique : déclencher la motivation " Annoncer la classe de découverte " ; favoriser les échanges entre pairs dans un cadre donné " qu'est-ce qu'une classe de découverte ? "
- Engager les élèves à aller plus loin dans leur réflexion via l'explication, l'argumentation, la justification lors du travail de groupe.
- Exiger du groupe de restituer une idée commune dans une formulation collective.

En bref : parier sur le fait que la responsabilisation des élèves installe l'autorité éducative des enseignants.

c) organisation matérielle : 1ENI, 4 salles de travail (penser la disposition spatiale des salles, puis le matériel disponible pour chaque groupe, énoncer un droit au déplacement, faire des recherches avec avec comme contrainte: respect des autres et du matériel, demande à ce que chacun doit avoir un rôle dans le groupe : engagement dans la responsabilisation de chacun)

d) Rythme :

- Alternance de phases individuelles, groupales, collectives
- Alternance de phases écrites, orales
- Alternance de phases de recherche et de confrontation

e) Rôle des adultes : réguler/étayer/veiller

f) les groupes : définis pour le temps du projet, équilibre filles/garçons, CM2/ULIS ; développer rapidement une capacité à s'adapter aux autres sans possibilité de changer de groupe : persévérance, tolérance, respect et solidarité : *"c'est pas parce qu'on s'aime pas qu'on ne peut pas coopérer"*

2. M V : Collège Verlaine Arras : Classe de 5ème SEGPA (section d'enseignement général adapté) avec des adolescents de 13 à 14 ans

Ces adolescents à besoins éducatifs particuliers présentent des difficultés graves et persistantes en dépit des dispositifs d'aide : PPRE, PAP, RASED.

" L'ambiance de classe était délétère et peu favorable aux apprentissages : L'année avait cependant commencé calmement puis début novembre certains élèves ont cherché à faire des histoires, à lancer des rumeurs. Des couples se sont formés puis déformés au sein de la classe. Ils s'insultaient dans la cour et cela continuait au sein de la classe.

Un garçon de la classe avait un comportement particulièrement provocateur et résistait à l'autorité. Des élèves montraient beaucoup d'agressivité entre eux. Des clans se faisaient puis se défaisaient. Toutes ces histoires empêchaient les élèves de travailler. Ils étaient envahis par ces conflits, convoqués régulièrement chez le CPE ou avec les surveillants. Des disputes avaient lieu au sein de la classe. Ils en venaient aux mains. " M V.

Mise en place du Conseil de Coopération en classe en mars (suite à des forma-

tions coop) :

Un Conseil de coop " pour grandir "

Principes généraux :

- moment institué et ritualisé : date et heure fixes, durée déterminée (entre 30 et 45 minutes)
- assemblée des élèves et des adultes composant la coopérative.
- Tout le monde a la même voix et doit pouvoir s'exprimer.
- validation des décisions

Le Frigo (inscriptions sur une affiche à disposition dans la classe pour prendre la parole en conseil)

- Ordre du jour : il doit être élaboré en amont et par écrit.
- On le note dans le frigo.
- Si pas d'ordre du jour, les élèves qui souhaitent s'exprimer inscrivent leur prénom dans le frigo.

La disposition : Tous les élèves doivent pouvoir se voir et s'entendre. En cercle

Des responsabilités

Le/La président.e (ouvre le Conseil et reste garant.e de l'ordre du jour)

Le/La secrétaire (prend note de tout ce qui se dit et de ce qui se décide)

Une personne gardienne de la parole (prend les tours de parole et note à chaque fois qu'un élève prend la parole)

Une personne gardienne du temps (divise le temps du Conseil par le nombre d'élèves inscrits au frigo)

Le cahier : Pour noter la trace des débats et les décisions.

Le rituel du Conseil

- Je lis les règles.
- Je lis l'ordre du jour.
- Je rappelle les décisions prises lors du dernier conseil.

Au conseil : On propose/On débat/On décide/On applique...et cela :

- facilite la résolution des problèmes interpersonnels
- permet aux élèves d'exprimer leurs émotions de façon socialement acceptable
- permet une amélioration de l'estime de soi
- permet d'être plus autonome
- permet de prendre des initiatives, d'avoir des responsabilités (responsabilités dans la classe, à l'extérieur de la classe, par rapport aux dépenses, ...)
- permet aux élèves d'avoir une emprise sur la classe
- remotive dans le travail (à travers des projets)
- augmente l'entraide, le respect

Les élèves qui ont des comportements troublés sont souvent plus sensibles aux remarques de leurs pairs qu'à celles de l'enseignant(e).

3. M H: Ecole de Jeumont située en REP : Unité Localisé d'Inclusion Scolaire accueillant 12 à 13 enfants de 6 à 12 ans ayant une déficience intellectuelle avec parfois des troubles du comportement

Organisation :

- Ordre du jour affiché au tableau
- Trame du conseil pour le (la) donneur (-euse) de parole
- Cahier de conseil de coop (trace écrite)
- Tableau des responsabilités
- Un timer + une horloge représentant le temps restant
- Trombinoscope pour compter les prises de parole

- Nous émettons l'hypothèse que la situation présentée dans cet atelier et expérimentée en classe est transférable dans des classes ordinaires.
- Nous avons cherché dans la coopération des solutions pour asseoir une autorité éducative.

Qu'est-ce qui fait autorité dans un conseil ?

- Les lois de la classe / le code pénal avec les interdits fondamentaux de meurtre, d'inceste et d'injure
- Les règles du conseil
- Son cadre sécuritaire : sécurité dans mon corps, dans mon âme et dans mes biens.
- La posture de l'enseignant (cf. Bruno ROBBES) :
 - Être l'autorité : autorité institutionnelle et générationnelle de l'enseignante, garante du respect des lois de la classe.
 - Avoir de l'autorité : autoriser l'autre à être auteur de soi-même, sur la voie de l'autonomie et de la responsabilité. Développer la confiance en soi.
 - Faire autorité : cadre éducatif contenant, médiations entre soi et les élèves, vecteurs communicationnels (communication par la posture du corps, les regards, la voix, les gestes, la position dans l'espace...)
- La prise de décisions " vraies " mises en pratique et suivies d'effets sur le réel. Les propositions mènent à une prise de décision.
- Le cadre du conseil de coopération fait que la situation de l'enseignant devient celle des élèves. On parle alors de dévolution. Le problème de l'enseignant devient aussi celui des élèves. Le Conseil de coopération est un dispositif pédagogique qui permet l'exercice d'une autorité éducative.

Le conseil permet d'obtenir le consentement des acteurs pour l'exercice d'une autorité légitime fondée sur la démocratie. Chacun se soumet à la loi commune. On s'adresse à la raison de l'élève. On pense qu'il est capable de comprendre.

Le conseil fait autorité dans la mesure où il permet d'obtenir sans recours à la contrainte physique un certain comportement de la part des élèves.

Il leur garantit une limite protectrice, et il leur permet de se construire et de s'introduire dans des rapports humains.

Le conseil permet aux élèves de devenir auteurs d'eux-mêmes, d'acquiescer de l'autorité en s'élevant. La légitimation de l'autorité se fonde sur la possibilité d'être contestée, interrogée (par la prise en compte de l'autre). Le conseil peut aborder des conflits qui aboutiront à des propositions ou des compromis.

C'est une instance citoyenne qui permet de prévenir et de réguler les conflits.

4. Appuis sur la recherche

- **Quels sont leurs emprunts explicites à des recherches ? à des auteurs ? à d'autres expérimentations ?**

Bruno ROBBES, Roland GOIGOUX, Patrick PICARD, Sylvain CONNAC, Martine BONCOURT

5. Évaluation

- **l'expérimentation a-t-elle été évaluée ? Si oui, en quoi consiste cette évaluation? Sur quoi porte-t-elle ? Par qui et comment est-elle menée ?**

Les 2 expérimentations en classe n'ont pas été évaluées avec des critères prédéfinis cependant :

- En SEGPA : amélioration certaine du climat de classe (du point de vue des élèves et celui de l'enseignant : cf. entretiens menés avec les élèves)
- En primaire : réalisation du projet, mise en place d'un travail collaboratif (tutorat)
- Pour le groupe de travail : formalisation (PPT, documents, articles dans la revue A&E) et présentations des réflexions (congrès OCCE, animations...)
- Enrichissement professionnel et coopération au sein du groupe : véritable travail collaboratif qui a permis pour les enseignantes en poste de faire évoluer leurs pratiques mais aussi de prendre des risques en intervenant en formation et congrès, acquérant ainsi des compétences personnelles et professionnelles.

6. Bilan

- **Effets constatés, réussites et satisfactions**

- Participation active lors des groupes de travail, partage de documents
- Articles A&E
- Participation animations et groupes de travail dans différentes circonscriptions des premier et second degré, dans les écoles, à l'INSPE.
- Sur le terrain : projets mis en place, climat de classe apaisé
- **Continuité du travail sur l'Autorité lors du confinement**

- **Difficultés, échecs et limites de l'expérimentation**

- Contribution Conservatoire : difficulté à entrer dans le cadre demandé : actions déjà lointaines + confinement
- Collège : difficulté à étendre l'expérimentation au-delà de la classe
- École : travail collaboratif qui demande une implication de toute l'équipe pédagogique

BIBLIOGRAPHIE

- Bruno ROBBES " l'autorité éducative dans la classe " ESF Editeur
Fiches : le conseil d'école, méthodologie d'analyse de situations, bibliographie
- Roland GOIGOUX (5 focales pour l'analyse de l'enseignement et le conseil pédagogique)
- Patrick PICARD
- Sylvain CONNAC : " La coopération entre élèves ", réseau Canopé Editeur
" Enseigner sans exclure ", ESF Editeur
" Apprendre les pédagogies coopératives " ESF Editeur
- Martine BONCOURT : " L'autorité à l'école, mode d'emploi " ESF Editeur

Mots-Clés: Autorité Coopération Conseil Equipe Gestion des comportements Inclusion BEP

De la recherche nationale Lire-écrire au CP à la recherche sur l'enseignement de la langue en milieu scolaire, cycle 3 (REAlang) : Quelles ressources méthodologiques pour la formation ?

Marie-Laure Elalouf *[†] ¹, Morgane Beaumanoir-Secq *[‡] ^{2,3}, Frédéric Blaisel *[§], Lucie Breugghe *[¶], Sandrine Dos Santos *^{||}, Solveig Lepoire-Duc *^{**} ⁴, Marie-Noëlle Roubaud *^{††} ⁵, Edith Taddei *^{‡‡}, Isabelle Angot *⁶

¹ EMA – EA 4507 - EMA - Université de Cergy-Pontoise, Université de Cergy-Pontoise – ZAC des Barbanniers Avenue Marcel Paul 92230 Gennevilliers, France

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

³ Education Discours Apprentissages – Université de Paris :

URP₄071 – –45, *ruedesSaintsPres75270ParisCedex06, France*

⁴ Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations – École Normale Supérieure - Lyon, Université Lumière - Lyon 2, INRP, Ecole Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines, Centre National de la Recherche Scientifique : UMR5191 – 5, av Pierre Mendès-France 69676 BRON CEDEX, France

⁵ Laboratoire Parole et Langage – Centre National de la Recherche Scientifique : UMR7309, Aix Marseille Université : UMR7309 – Laboratoire Parole et Langage CNRS - Aix Marseille Université 5 avenue Pasteur 13100 Aix-en-Provence, France

⁶ Académie de Versailles – academie de versailles – France

Animatrice : Marie-Laure Elalouf

Recueillir les pratiques effectives d'enseignement du français à l'école primaire en évaluant les élèves en début et en fin de période d'apprentissage permet de mettre au jour les caractéristiques des classes les plus équitables, celles qui font le plus progresser les élèves qui ont le plus besoin d'école. Menée sous la direction de Roland Goigoux (2016), l'étude de l'influence des pratiques de lecture et d'écriture sur la qualité des premiers apprentissages a concerné 131 classes.

L'examen des tâches d'étude de la langue a permis d'identifier quand et comment les enseignants de ces classes font observer, manipuler, classer, parler :

*Intervenant

[†] Auteur correspondant: marie-laure.elalouf@u-cergy.fr

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

[§] Auteur correspondant: Frederic.Blaisel@ac-versailles.fr

[¶] Auteur correspondant: luciebreugghe@orange.fr

^{||} Auteur correspondant: sandrine.dossantos7@gmail.com

^{**} Auteur correspondant: solveig.lepoire-duc@univ-lyon1.fr

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

^{‡‡} Auteur correspondant: edithtaddei@wanadoo.fr

Auteur correspondant: isabelle.angot@ac-versailles.fr

- pour dégager le sens des mots ;
- pour construire les notions de phrase, de classe de mots ;
- pour nommer les marques grammaticales ;
- pour s'approprier un métalangage minimal.

La confrontation entre les tests initiaux et finaux, l'enregistrement des séances consacrées au lire-écrire pendant une semaine par période, le recueil des affichages, des cahiers de règles et des productions de deux élèves permet de montrer que dans les classes qui font le plus progresser les élèves, le choix des tâches, la conduite des interactions et le discours du maître contribuent à la construction d'une posture métalinguistique qui prend appui sur l'intense activité épilinguistique qui caractérise l'entrée des élèves dans l'écrit (Gourdet et al. 2015).

La recherche *REAlang* s'est inscrite dans le prolongement des résultats précédents : il s'est agi de caractériser les pratiques d'étude de la langue de cycle 3 qui contribuent à conforter cette posture métalinguistique permettant d'accéder à une représentation du fonctionnement de la langue et de justifier des choix en production et en réception. 87 classes du CE2 au CM2 ont passé le même test à deux moments de l'année scolaire composé d'une courte dictée étalonnée, d'un repérage des verbes et des adjectifs sur un même texte et de la réponse à une question sur l'état et l'organisation de leurs connaissances grammaticales : " écris tout ce que tu sais sur le verbe ? Écris tout ce que tu sais sur l'adjectif ".

Nous disposons ainsi de vastes corpus qui permettent de croiser une étude quantitative et qualitative et par conséquent de contextualiser finement les productions analysées par la prise en compte de données singulières et la comparaison avec l'ensemble du corpus.

Nous nous proposons de mettre ces corpus à disposition de formateurs du site d'Antony et de maîtres formateurs avec lesquels ils travaillent afin de réfléchir ensemble à la formation méthodologique des étudiants qui sont incités à recueillir pour leur mémoire des traces d'apprentissage mais peinent à les analyser, faute d'éléments de comparaison. Nous faisons l'hypothèse que le cadre méthodologique de ces recherches écologiques peut être adapté pour répondre aux questionnements des PE dans le cadre de leur mémoire ou TSNR et concevoir des contenus de formation sur l'introduction des premières notions métalinguistiques au cycle 2 et leur consolidation au cycle 3.

L'objectif de cet atelier est de préparer un symposium recherche-formation pour le colloque *L'école primaire au XXIe siècle* (12-14 octobre 2021) et de contribuer sur le site d'Antony à l'animation de la journée du mercredi 13 octobre qui se tiendra sur chacun des sites départementaux de formation.

Dans le cadre du plan de formation de formateurs de l'Inspé de l'académie de Versailles, un atelier de mutualisation regroupe des formateurs intervenant dans formation initiale des PE (Inspé de Versailles et de Lyon), des maîtres formateurs et des chercheurs impliqués dans les recherches Lire écrire au CP et Réalang. Les échanges engagés depuis la rentrée universitaire ont permis de mutualiser mutualiser la démarche, les premiers résultats de ces recherches et de définir trois axes de travail :

- Concevoir une séance d'étude de la langue en formation et la mettre en œuvre : il s'agira de sélectionner et d'adapter un aspect de la recherche Réalang dont on fait l'hypothèse qu'il peut faire bouger les représentations des étudiants dans le temps limité imparti à la formation initiale

et leur permettre d'être réceptifs à des modalités de formation continue collaborative dans la suite de leur carrière ;

- Concevoir des outils pour la formation par la recherche des professeurs des écoles : on constate qu'il est difficile pour les étudiants de comprendre comment analyser des traces d'apprentissage dans des productions orales ou écrites de leurs élèves.

A partir des vidéos recueillies par une enseignante dans le cadre de son cafipemf,

un travail collectif sera mené, en croisant différentes grilles d'analyse. Le même travail à partir d'une sélection de transcriptions réalisées

- Faire un retour réflexif sur les productions des étudiants (quelle appropriation d'une démarche de questionnement ? quelle élaboration d'outils pour analyser leurs propres corpus ? quels besoins pendant ?) mais aussi sur le fonctionnement de notre équipe pluricatégorielle.

Programmation

Décembre 2020 : 1e TD de méthodologie sur l'analyse de productions pour les PE faisant leur mémoire sur l'enseignement du français.

Février 2021 : 2e TD de méthodologie sur l'analyse d'interactions.

Mars-mai 2021 : mise en oeuvre et analyse d'une séance d'étude de la langue en formation (site inspiré d' Antony et de Lyon); conception d'outils pour la formation par la recherche.

Juin 2021 : Socialisation des mémoires et TSNR sous une forme à définir, évaluation du dispositif, adaptation au nouveau contexte de la formation.

Septembre 2021 : Préparation du symposium recherche-formation.

Bibliographie

Goigoux, R. (2001). Tâche et activité en didactique du français : l'apport de la psychologie ergonomique. Dans J. Dolz, B. Schneuwly, T. Thévenaz-Christen et M. Wirthner (dir.), *Les tâches et leurs entours en classe de français*, cédérom des Actes du 8e congrès international de la DFLM, Neuchâtel, septembre 2001 (diffusion AIRDF). Récupéré le 31 août 2017 de < http://airdf.ouvaton.org/archives/neuchatel-2001/archive_colloque_2001.zip > .

Goigoux, R. (dir.). (2016). *Lire et écrire au CP. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages au cours préparatoire*. Synthèse du rapport de recherche. Récupéré du site de l'Institut français de l'éducation (Ifé) : .

Gourdet, P. et al. (2015). De la grammaire au CP pour lire et écrire ? Description et analyse de pratiques dans le cadre de la recherche Lire-écrire au CP. *Repères*, 52, 39-58.

Mots-Clés: discours épilinguistique, discours métalinguistique, formation, étude de la langue, interactions

Graines de philo - programme éducatif pour les enfants et les adolescents (Fédération nationale des Francas, comité scientifique, "Philéas & Autobule" ; revue de philosophie pour les 8 – 13 ans)

Hervé Prevost *[†] ¹, Patricia Langoutte *[‡], Claude Escot *

, François Galichet *

, Mélanie Olivier *

¹ Fédération nationale des Francas – Ministère de l'éducation nationale, Ministère de la Jeunesse et des Sports – France

Candidature pour une contribution de la Fédération nationale des Francas

Graines de philo ; apprendre à penser par soi-même et avec les autres

A l'origine de notre engagement dans la pratique de la discussion à visée philosophique avec les enfants et les adolescents ; une visée émancipatrice de l'éducation.

La Fédération nationale des Francas est une association d'éducation populaire qui agit depuis 1944 pour promouvoir et développer l'action éducative locale dans le temps libre des enfants et des adolescents. Elle fédère en outre 5000 centres de loisirs éducatifs et son action permet la participation annuelle d'un million d'enfants et d'adolescents.

Les Francas promeuvent une éducation émancipatrice qui permet aux enfants et aux adolescents de comprendre le monde afin d'y prendre leur place, d'y agir et le transformer, en cohérence avec les valeurs et les perspectives de société revendiquées dans un projet éducatif intitulé " *Avec les enfants et les jeunes, ensemble pour l'éducation !* ".

Philosopher ; un mode de vie au quotidien

Pour tendre vers cette ambition, les Francas développent de nombreuses pratiques éducatives portant sur les arts, le patrimoine, les sciences et les techniques, les médias, l'environnement, le numérique, ... Parmi ces pratiques, le programme éducatif initié il y a une douzaine d'années devenu " *Graines de philo* " en 2015, vise l'épanouissement personnel et l'acquisition d'habiletés

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: hprevost@francas.asso.fr

[‡]Auteur correspondant:

de pensée (écouter l'autre positivement, se questionner, interroger la pertinence de son argumentation et s'interroger sur les valeurs qui la sous-tendent, enrichir sa réflexion de la réflexion des autres...).

Mais, si ces habiletés nécessitent souvent des temps spécifiques (du type " ateliers "), notre ambition est de les mettre en œuvre dans toutes les actions quotidiennes des structures de loisirs. Si les pratiques éducatives proposées dans les structures éducatives permettent aux enfants et aux adolescents de vivre de riches expériences collectives, il nous semble essentiel de les amener à les analyser en utilisant les outils de la discussion à visée philosophique. Parce que nous sommes acteurs de terrain, cette capacité à effectuer un transfert de compétences constitue notre originalité. C'est pour nous un outil favorisant ces attitudes indispensables pour " grandir ". En cela nous faisons nôtre le point de vue de François Audigier de l'Université de Genève " *L'expérience vécue ne se transforme pas spontanément en savoir maîtrisé et utile. Encore faut-il qu'elle soit reprise, réfléchie, analysée* ".

" Graines de philo " ; une dynamique nationale et un programme d'actions

Depuis le lancement national de Graines de philo en 2015, 3000 éducateurs ont été formés et 10000 adultes sensibilisés, pour une action auprès de près de 30 000 enfants.

Notre réflexion et nos travaux sont accompagnés par un comité scientifique présidé par Michel TOZZI qui rassemble : Edwige CHIROUTER ; Claude ESCOT ; François GALICHET ; Mélanie OLIVIER et Jean-Charles PETTIER.

Ce comité contribue à l'analyse et à l'enrichissement des actions *de Graines de philo* et valide les grandes orientations du programme qui se déroule sous l'égide de la **Chaire Unesco**.

Par ailleurs, le partenariat avec la revue " *Philéas et Autobule* " vient enrichir nos démarches pédagogiques.

Le programme " *Graines de philo* " se décline par :

- des ateliers pour se construire les habiletés de pensée de la Discussion à visée philosophique ;
- la mise en place de temps de réflexion collective autour des activités réalisées, utilisant ces habiletés dans la vie quotidienne des structures de loisirs ;
- le festival national " *Graines de philo* " et ses déclinaisons territoriales qui permettent aux groupes de valoriser leurs réflexions, d'échanger entre eux et de s'ouvrir à de nouveaux sujets de réflexion.

Nous avons initié un programme d'expérimentations portant sur de nouvelles formes de pratique de la discussion à visée philosophique avec les enfants et les adolescents. Plusieurs chantiers sont en cours et font l'objet d'un accompagnement par les membres du Comité scientifique :

- La " pop philosophie " ou comment philosopher à partir des objets du quotidien, avec le concours de Michel Tozzi.

- La " compétence interprétative " comme porte d'entrée à la discussion à visée philosophique,

avec le concours de François Galichet.

- L'analyse du vécu comme objet de discussion à visée philosophique, avec le concours de Claude Escot.

Dans le cadre d'un symposium court, nous proposons :

- une communication sur " Graines de philo " (Patricia LANGOUTTE),

- une communication du Comité scientifique portant sur un des objets d'expérimentation (Claude ESCOT ou François GALICHET),

- une communication de la revue Philéas et autobule du Centre d'action laïque Brabant Wallon (Mélanie OLIVIER).

Mots-Clés: éducation populaire, revue, formation, centres de loisirs, école, Francas, Philéas et autobule, émancipation

Compétences, approche-programme et situations intégratrices : enjeux en formation dans le 1er degré

Aurore Promonet * ¹, Séverine Behra * ^{† 2}, Laurent Husson * ^{‡ 3},
Jean-Michel Perez * ^{§ 4}, Dominique Macaire * ^{¶ 5}, Fabienne Rondelli * ^{|| 6}

¹ Centre de Recherche sur les Médiations – Université de Lorraine : EA3476 – UL, île du Saulcy, UFR SHS-Metz, B.P. 30309, 57050 METZ Cedex, France

² Université de Lorraine-ESPÉ, laboratoire ATILF UMR 7118 (ATILF Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française) – Université de Lorraine - CNRS – France

³ Ecritures - Centre lorrain de recherches interdisciplinaires dans les domaines des littératures, des cultures et de la théologie (Ecritures) – Université de Lorraine : EA3943 – Université de Lorraine, UFR Arts Lettres Langues, Ile du Saulcy, 57045 Metz Cedex 01, France

⁴ Laboratoire Interuniversitaire de Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC) – Université de Lorraine – France

⁵ Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française (ATILF) – Université de Lorraine, CNRS : UMR7118 – 44 Av de la Libération - BP 30687 54063 NANCY CEDEX, France

⁶ Centre de Recherche sur les Médiations (Crem) – Université de Lorraine : EA3476 – UL, île du Saulcy, UFR SHS-Metz, B.P. 30309, 57050 METZ Cedex, France

Dans ce symposium, 6 enseignants-chercheur.e.s de l'Université de Lorraine (INSPÉ), membres de 4 laboratoires différents, engagé.es dans la formation, questionnent la conception et la mise en œuvre d'un nouveau dispositif de formation des enseignant.e.s du 1er degré au sein d'un monde universitaire en mutation.

À partir de la perspective qui lui est propre, chaque chercheur.e exposera sa réflexion pour une mise à l'épreuve des objets et référents organisationnels et théoriques mobilisés ci-dessous. Nos témoignages croisés en développeront la dimension collective, réflexive et projective.

Éléments de contexte

1. Cette réflexion s'inscrit dans un environnement triplement contraint par :

- un mouvement interne à l'Université qui tend à harmoniser aux diverses disciplines le développement d'une approche de formation par compétences, déjà diversement ancrée ;

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: severine.behra@univ-lorraine.fr

[‡]Auteur correspondant: laurent.husson@univ-lorraine.fr

[§]Auteur correspondant: jean-michel.perez@univ-lorraine.fr

[¶]Auteur correspondant: dominique.macaire@univ-lorraine.fr

^{||}Auteur correspondant: fabienne.rondelli@univ-lorraine.fr

- un pilotage fort du MEN qui met en avant des axes de formations et des contenus prédéfinis (*Loi pour une école de la confiance* du 26 juillet 2019 et textes d'application) ;
- la définition d'un concours de recrutement des professeurs des écoles centré sur des épreuves disciplinaires.

2. Depuis 2015, l'Université de Lorraine a accompagné les composantes et leurs enseignants vers :

- l'évolution des pratiques pédagogiques à l'Université autour des travaux de M. Lebrun (2015) ;
- la transformation de la formation pédagogique d'une démarche de contenus à une approche par compétences autour des travaux de J. Tardif (2012).

3. À partir de ces apports, les équipes de pilotage de l'INSPÉ de Lorraine ont élaboré un travail de synthèse théorique en lien avec les problématiques de la formation initiale, portant sur les points suivants :

- l'approche-programme par compétences de C. Loisy et J.-C. Coulet (2018) ;
- l'articulation entre " fondamentaux " et " polyvalence " en relation avec la " recherche-formation ", à partir des conférences dialoguées de D. Macaire et J.-C. Chabanne (2020) ;
- la pédagogie de l'intégration, autour des travaux de X. Roegiers (2010).

Enjeux et perspectives sur des objets à fort enjeu

Ces apports appliqués à notre contexte d'exercice ont conduit à l'élaboration d'une matrice dont nous présentons les lignes de force et le questionnement selon 2 axes :

Axe 1 : quels leviers seraient favorables à la reconfiguration d'une formation ? Dans quelle mesure les situations intégratrices pourraient-elles engager la construction des compétences professionnelles visées ?

Ce premier axe privilégie une approche systémique. Il s'agit d'interroger les effets induits par la mise en œuvre des pédagogies de l'intégration (Roegiers, 2010) :

- quant à la place des étudiant.e.s, formateurs/trices et chercheur.e.s et à la remise en cause des positions traditionnelles ;
- quant au pilotage par l'évaluation, à la fois dépendant du concours mais également relié à des compétences dont on vise le développement.

Axe 2 : comment aborder des objets tels que l'inclusion ou le plurilinguisme " dans et au-delà " des disciplines, tout en privilégiant l'accessibilité au savoir ?

Ce deuxième axe aborde, à partir de deux " objets à fort enjeu local " (Pérez, 2018), l'inclusion et le plurilinguisme. La prise en compte de ces objets génère un risque de fragmentation dans une ingénierie de formation triplement contrainte.

À partir de ces différents axes, les interventions prévues ont pour enjeu de clarifier dans quelle mesure les approches-programmes et la pédagogie de l'intégration sont susceptibles de répondre aux défis de la formation des enseignant.e.s.

Mots-Clés: Compétences, approche, programme, pédagogie de l'intégration, inclusion, plurilinguisme

Vers une évolution des liens entre la formation initiale et les pratiques des professeurs des écoles débutants dans le cadre des mathématiques

Christine Choquet *^{1,2}, Chantal Tufféry-Rochdi *

^{3,4}, Nadia Zebiche *

^{1,2}, Claire Gaudeul-Maeght ¹, Catherine Dessoulles ¹, Anne Bilgot ⁵, Gaelle Cullerier ^{1,6}

¹ INSPE Académie de Nantes – Université de Nantes – France

² Centre de recherche en éducation de Nantes – Université de Nantes : EA2661, Université de Nantes : EA2661 – France

³ Laboratoire de Didactique André Revuz – Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris 12 : EA4434, *CY Cergy Paris Université : EA4434 – Université Paris Diderot, bt. Sophie Germain, place Aurélien Nemours, 8^{etage}, case courrier 701875205 Paris cedex 13 Université de la Réunion, UFR de physique – Btiment Condorcet – 8^{etage} – 4 rue Elsa Morante 975013 Paris Université Paris Diderot – UFR de mathématiques – Btiment Sophie Germain – 8^{etage} – Place Aurélien Nemours 75013 Paris, France*

⁴ INSPE Paris – Inspé Paris, Idar – Paris, France

⁵ INSPE Paris – Inspé Paris – Paris, France

⁶ Académie de Nantes – Université de Nantes – France

Symposium court,
Discutant prévu : XX

La formation initiale d'un grand nombre de futurs professeurs des écoles en France repose sur un Master MEEF Mention Enseignement du Premier Degré (EPD) proposé dans les INSPE. Cette formation est parfois remise en cause notamment dans le cadre des mathématiques : si on se réfère aux résultats des dernières évaluations internationales (PISA et TIMSS 2020), les élèves français éprouvent des difficultés en mathématiques et une des raisons majeures serait un déficit de la formation initiale et par suite des difficultés pour les professeurs des écoles à enseigner cette discipline (Artigue 2011). Par ailleurs, des recherches sont menées depuis de nombreuses années sur les contenus de formation ainsi que sur les retombées de cette formation sur les pratiques d'enseignement et sur les apprentissages des élèves en mathématiques (Charles-Pézard, Butlen & Masselot 2012). Ces recherches soulignent en particulier que " *les difficultés mises en évidence dans les pratiques des débutants nous incitent, en tant que formateurs et chercheurs, à réfléchir davantage aux différents types de savoirs véhiculés en formation* " (Charles-Pézard, Butlen & Masselot, 2012, p. 15).

*Intervenant

Partant de ces divers constats et porté par le projet de réforme en cours de la formation initiale dans les INSPE, notre groupe de formatrices (personnes intervenant dans la formation) a engagé un travail de recherche afin d'étudier les effets des choix faits en formation sur les pratiques d'enseignement des mathématiques de professeurs des écoles débutants. Ce symposium réunit les travaux de deux groupes de recherche : le groupe "*Débuter : quelles activités de formation pour quelles pratiques en mathématiques ?*" financé par l'INSPE de l'Académie de Nantes et le groupe "*Impact de la formation initiale sur les pratiques débutantes*" soutenu par l'INSPE de l'Académie de Paris. Chaque groupe de recherche réunit une équipe pluri catégorielle dont l'objectif est d'étudier les processus de développement professionnel des professeurs débutants en lien avec la formation initiale qu'ils reçoivent en Master MEEF. L'équipe est constituée de formatrices issues des INSPE de Nantes et de Paris ayant des parcours professionnels divers : professeurs de mathématiques certifiés, agrégés, enseignants-chercheurs, docteurs et conseiller pédagogique départemental.

Le travail de recherche que nous présentons ici dans ce symposium court, s'inscrit dans le champ de la didactique des mathématiques. Les questions de recherche sont centrées sur l'impact de la formation initiale sur les pratiques des professeurs débutants : dans quelles mesures les professeurs débutants s'approprient-ils une formation sur la résolution de problèmes en mathématiques ? En quoi une formation reliant des connaissances disciplinaires et didactiques permet-elle à des professeurs débutants de s'approprier des méthodes d'analyses de pratiques ? Comment repérer les effets d'une formation initiale sur les pratiques des professeurs débutants ? Etc.

Afin de réaliser cette étude, le groupe a construit et mis en œuvre plusieurs dispositifs de formation initiale à destination des étudiants et des professeurs débutants. Diverses données concernant les formations élaborées et issues des observations des pratiques des professeurs débutants ont été recueillies. Leurs analyses sont principalement menées dans le cadre théorique de la double approche didactique et ergonomique (Robert, 2008) qui permet d'envisager le métier d'enseignant dans toute sa complexité, en tenant compte des contraintes internes et externes à la classe ainsi que des représentations personnelles des professeurs.

Les formatrices présenteront à plusieurs voix, dans les trois communications résumées ci-après, plusieurs axes de réflexion mis au travail par notre groupe et détailleront pour chacune d'elles les corpus mobilisés, les analyses et des résultats montrant globalement que les professeurs débutants ont certes acquis tout au long de leur formation une connaissance de différents concepts didactiques mais que certains de ces concepts restent difficiles à mobiliser dans leurs propres classes.

Artigue M. (2011) *Les défis de l'enseignement des mathématiques dans l'éducation de base*. Rapport pour l'UNESCO.

Charles-Pézarid, M., Butlen, D. & Masselot, P. (2012) *Professeurs des écoles débutants en ZEP. Quelles pratiques ? Quelle formation ?* La Pensée Sauvage.

Robert, A. (2008), La double approche didactique et ergonomique pour l'analyse des pratiques d'enseignants de mathématiques. In Vandebrouck F. (Ed.) *La classe de mathématiques : activités des élèves et pratiques des enseignants*. Toulouse : Octarès, 45-52.

Communication 1

Une recherche-action portant sur le continuum de formation PES-T1-T2 : étude de l'impact de la formation initiale sur l'enseignement de la résolution de problèmes

à l'école élémentaire.

Auteurs: Chantal Tuffery-Rochdi et Anne Bilgot

Mots-Clés : recherche-action, enseignants débutants, résolution de problèmes, institutionnalisation.

La place centrale de la résolution de problèmes dans l'activité mathématique des élèves tout au long de la scolarité obligatoire a été réaffirmée dans les derniers programmes (BOEN n° 31 du 30 juillet 2020). Depuis plusieurs années, les enquêtes nationales et internationales (PISA, TIMSS) mettent régulièrement en avant les difficultés des élèves français en résolution de problèmes, et des rapports (Artigue 2011) pointent des difficultés des enseignants pour concevoir et mettre en œuvre des séances fondées sur la résolution de problèmes. À la rentrée 2019, un projet de recherche soutenu par le RREEFOR-INSPE et engageant une dizaine de formateurs a été initié à l'INSPE de Paris. Il vise à étudier, sur trois ans, l'impact de la formation initiale concernant la résolution de problèmes sur les pratiques des professeurs des écoles débutants. Dans le cadre de ce projet, une recherche-action à destination d'une dizaine d'enseignants débutants (titulaires depuis moins de deux ans) se déroule pendant l'année 2020-2021 dans une circonscription parisienne. Cette recherche-action porte sur la résolution de problèmes basiques, complexes et atypiques (Houdement 2017). Elle est menée en collaboration étroite avec les deux conseillères pédagogiques de circonscription.

Un questionnaire accompagné d'entretiens individuels et de recueils de traces du travail dans les classes a permis d'identifier initialement les éléments suivants :

- le recours privilégié à des ressources transmises par les collègues de l'école pour la préparation des séances de mathématiques, sans référence à des ressources dont l'appropriation se serait faite en formation initiale
- la connaissance d'éléments relatifs à des classifications de problèmes (Vergnaud 1986 ; Houdement 2017) permettant de décrire les problèmes posés depuis le début de l'année
- une connaissance partielle des recommandations institutionnelles (BO spécial n°3 du 26 avril 2018)
- une difficulté à laisser des traces de résolution de problèmes et plus généralement à dégager des éléments d'institutionnalisation lors de la résolution de problèmes basiques et complexes
- une difficulté à gérer l'hétérogénéité de la classe dans de telles séances.

Nous présenterons dans notre communication le dispositif de formation élaboré à l'issue de ce recueil d'informations, et qui est actuellement mis en œuvre. Nous montrerons notamment comment il s'appuie sur des travaux de recherche sur l'enseignement de la résolution de problèmes et sur des difficultés connues des enseignants débutants pour l'enseignement des mathématiques, et nous en proposerons un premier bilan.

Artigue, M. (2011) *Les défis de l'enseignement des mathématiques dans l'éducation de base*. Rapport pour l'UNESCO.

Butlen, D., Mangiante-Orsola, C., Masselot, P. (2017) Routines et gestes professionnels, un outil pour l'analyse des pratiques effectives et pour la formation des pratiques des professeurs des écoles en mathématiques. *Recherches en didactiques* (24), 25-40.

Butlen, D., Charles-Pézarid M. (2007) Conceptualisation en mathématiques et élèves en difficulté. Le calcul mental entre sens et technique. *Grand N* (79), 7-32, IREM Grenoble.

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

Vergnaud, G. (1986) Psychologie du développement cognitif et didactique des mathématiques, un exemple : les structures additives. *Grand N* (38), 21-40, IREM Grenoble.

Communication 2

Résolution de problèmes mathématiques associée à une analyse de pratique en formation initiale : quels enjeux d'apprentissage pour les étudiants ?

Auteur: Gaëlle Cullerier

Mots-Clés : formation initiale, pratique débutante, transposition didactique, compétences mathématiques

Les instructions officielles pour l'école élémentaire, depuis l'année 2015, demandent aux professeurs des écoles, dans le cadre de l'enseignement des mathématiques, de développer chez les élèves six compétences : *chercher, modéliser, représenter, raisonner, calculer, communiquer* (MEN 2015, 2018). Nous avons élaboré et mené un module de formation initiale auprès d'étudiants en 1ère année du Master MEEF Mention Enseignement du Premier Degré (M1). Ce module a deux objectifs : d'abord développer ces six compétences mathématiques chez les étudiants (en leur proposant de résoudre un problème mathématique) puis analyser avec eux des séances proposant des moyens de les développer chez des élèves en cycles 2 et 3 (en s'appuyant sur la résolution du même problème).

Deux questions se sont alors posées dans notre travail de formatrices et de chercheuses : celle de la transposition didactique (Chevallard 1991 ; Conne 2004) mais également celle de la représentation par des étudiants des mathématiques et de leur enseignement. Autrement dit, comment opérer une transposition efficace de savoirs mathématiques et didactiques parfois complexes tout en tenant compte des représentations personnelles des étudiants et de leurs propres compétences dans cette discipline ?

Pour y répondre, un corpus a été constitué. Il s'agit tout d'abord de divers documents recueillis dans une classe par les formatrices : l'énoncé d'un problème proposé à des élèves sous forme vidéo, des extraits filmés de séances, des productions orales et écrites des élèves. Nous avons recueilli également tout ce qui concerne le module de formation mené autour de ces documents : des fiches de préparation, des extraits filmés puis transcrits des travaux dirigés menés avec les étudiants et leurs productions écrites.

Lors de cette communication, après avoir présenté le module de formation et notre problématique, nous détaillerons le travail de recherche engagé. Nous expliquerons notamment comment nous analysons le corpus dans le cadre de la double approche didactique et ergonomique (Robert et Rogalski 2002). Nous proposerons ensuite à la discussion deux types de résultats. En effet, nos

analyses mettent en exergue un vif intérêt et des compétences professionnelles en construction chez les étudiants, en particulier pour mener des analyses pratiques basées sur des observations des élèves. Cependant, elles montrent également les limites de leurs analyses, directement en lien avec leur représentation personnelle de la discipline et leurs connaissances mathématiques parfois déficientes. Cette présentation du module de formation et de son analyse menée dans le cadre d'une recherche INSPE permettra de poursuivre les réflexions engagées sur des contenus de formation alliant connaissances disciplinaires et didactiques ainsi que sur des moyens méthodologiques d'analyser l'impact de ces choix de formation sur les pratiques des futurs enseignants.

Chevallard, Y. (1991) *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné* (2e éd.). Grenoble : La Pensée sauvage.

Conne, F. (2004) Problèmes de transposition didactique. *Petit x*, 64, 62-81.

MEN (2015) Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège. *Bulletin Officiel Spécial*, n° 11, 26 novembre 2015.

MEN (2018) Cycle des apprentissages fondamentaux, cycle des apprentissages de consolidation et cycle des approfondissements : modification. *Bulletin Officiel Spécial*, n° 30, 26 juillet 2018.

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

Communication 3

Professeurs des écoles débutant enseignant les mathématiques : effets de la formation initiale sur leurs pratiques en construction

Auteurs : Christine Choquet et Catherine Dessoules

Mots-Clés : formation initiale, pratique débutante, activité des élèves, institutionnalisation, enseignement-apprentissage

Une alternance entre des stages en responsabilité dans une école et la formation initiale dans un INSPE doit permettre aux futurs professeurs des écoles d'acquérir les bases de leur métier d'enseignant. L'objectif de la recherche, menée dans le cadre du symposium INSPE par un groupe de formatrices des sites de Nantes, Angers et Le Mans, est d'interroger les relations entre la formation initiale et la pratique des mathématiques des professeurs des écoles débutants. Ce travail trouve son origine dans des questionnements de formatrices et de chercheuses, il se base notamment sur l'hypothèse de recherche suivante : *les observations et analyses des pratiques des professeurs débutants au regard de la formation initiale (qu'ils ont reçue) permettent d'élaborer un projet de formation au plus près des besoins des futurs enseignants*. Afin de rendre compte de l'avancée de cette étude et de résultats, nous présentons lors de cette communication plusieurs études de cas montrant dans quelles mesures un professeur stagiaire s'empare d'éléments étudiés en formation et les met en œuvre au service des apprentissages des élèves.

La recherche se situe dans le cadre théorique de la double approche didactique et ergonomique (Robert 2008) permettant d'analyser l'activité du professeur dans toute sa complexité selon cinq

composantes cognitive, médiative, sociale, personnelle et institutionnelle. Elle utilise également des éléments du cadre de l'apprentissage par problématisation (Orange 2012) afin de rendre compte *a posteriori* de l'activité mathématique des élèves.

Un corpus d'étude a été constitué et continue cette année d'être alimenté. Il s'agit dans un premier temps, après le repérage des étudiants et enseignants débutants volontaires pour cette étude (lors de leur première ou deuxième année après la fin de leur formation initiale), d'une collecte de tous les éléments concernant la formation initiale reçue. Nous avons ainsi accès aux divers contenus des travaux dirigés proposés par les formatrices et aux écrits produits par le stagiaire dans le cadre des unités d'enseignement dédiées à la préparation au concours (en termes d'apports disciplinaires et didactiques), à l'analyse de l'activité de l'enseignant et de l'élève ainsi qu'à la formation à et par la recherche. Dans un deuxième temps, des observations sont réalisées (filmées et transcrites) dans les classes des professeurs débutants et des entretiens sont menés avant et après ces séances afin de recueillir un maximum d'informations sur les choix opérés par les professeurs observés.

Les analyses, mobilisant des *indicateurs* (Charles-Pézard et *al.* 2012), concernent la robustesse de la situation mathématique prévue, la mise en œuvre en classe dont un découpage en différentes phases de la séance observée et rendent compte par l'élaboration *a posteriori* d'espaces de contraintes (Orange 2012) de l'activité effective des élèves. Elles permettent de repérer des réussites ainsi que des difficultés qui persistent dans les pratiques des professeurs débutants qui sont ensuite interrogées au regard des formations reçues. Nous obtenons qu'ils maîtrisent les éléments abordés en formation et tentent de les mettre en pratique dans leur classe tout au long de l'année. Et nous percevons des difficultés, en particulier dans le lien entre la recherche/résolution par les élèves de problèmes mathématiques et l'institutionnalisation des savoirs mathématiques et/ou méta mathématiques visés.

Dans cette communication, suite à la présentation de cette étude et des résultats, nous proposerons à la discussion la manière dont nous repensons cette année certains contenus de formation. Le travail d'analyse des pratiques des professeurs débutants nous apportent en effet des éléments fiables permettant d'envisager la suite de cette recherche sur la formation dans le but de permettre à tous les futurs enseignants de progresser vers un enseignement/apprentissage des mathématiques le plus efficace possible.

Charles-Pézard, M., Butlen, D., Masselot, P. (2012) *Professeurs des écoles débutants en ZEP. Quelles pratiques ? Quelle formation ?* La Pensée Sauvage Editions.

Orange, C. (2012) *Enseigner les sciences*. De Boeck.

Robert, A. (2008) La double approche didactique et ergonomique pour l'analyse des pratiques d'enseignants de mathématiques. In Vandebrouck F., *La classe de mathématiques : activités des élèves et pratiques des enseignants*. Octarès Editions.59-65.

Mots-Clés: scénarios de formation, pratiques débutantes, mathématiques, double approche : institutionnalisation, activité des élèves

Lesson study : quels outils, dans quels buts, avec quels résultats ?

Sandrine Breithaupt * ¹, Marie-Christine Pennors * [†], Valérie Pouy * [‡],
Béatrice Rogéré Pignolet * [§] ²

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

² Haute école pédagogique – Suisse

Lesson study : quels outils, dans quels buts, avec quels résultats ?

Sandrine Breithaupt

Professeure associée

Haute École Pédagogique, canton de Vaud, Suisse

sandrine.breithaupt@hepl.ch

Presque qu'inconnu du monde francophone il y a dix ans encore, le terme de *lesson study* ou l'étude collective de leçon (Clivaz, 2018 ; Miyakawa & Winslow, 2009) commence tout juste à faire son apparition en sciences de l'éducation, notamment dans les institutions de formation à l'enseignement, en Suisse romande comme en France. Du point de vue de la recherche, la *lesson study* s'apparente à de la recherche-action ; du point de vue de la formation, elle s'apparente à de la formation continue ou du développement professionnel. Originaire du Japon, extradée et développée aux Etats-Unis, puis en Angleterre, en Suède, à Hong-Kong et dans le reste du monde, cette dernière reste un concept mal connu dans nos cultures et dont les caractéristiques varient (Buchard & Martin, 2017). La recherche interroge et étudie ainsi la *lesson study* de différents points de vue : des impacts sur les équipes éducatives, des modalités collaboratives, de la formation et du développement professionnel, de son efficacité sur les apprentissages des élèves, ou encore du point de vue des directions d'établissement (Progin *et al.*, 2021).

Plus précisément, la *lesson study* est un processus cyclique qui traverse différentes étapes : 1) du choix d'une thématique et de la définition d'objectifs d'apprentissage ; 2) de la préparation à la planification de ce qui est communément appelé leçon de recherche ; 3) de la mise en œuvre de cette dernière et de son observation ; 4) de l'analyse et l'évaluation de ce moment d'enseignement qui peut faire l'objet d'une itération ; 5) jusqu'à la diffusion et le partage de documentation à propos du travail réalisé (Martin et Clerc-Georgy, 2017).

Ce type de démarche positionne l'ensemble des actrices et acteurs du système dans une posture

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: mariechristine.pennors@laposte.net

[‡]Auteur correspondant: valerie.pouy@ac-toulouse.fr

[§]Auteur correspondant: beatrice.rogere-pignolet@hepl.ch

similaire, à savoir, celle de professionnel-les qui analysent l'enseignement-apprentissage. Chaque personne y participe avec son champ d'expertises ce qui contribue à enrichir les analyses. La *lesson study* vise en particulier le développement professionnel des enseignantes et enseignants, en lien avec les apprentissages pour tous les élèves.

Le symposium réunit sur le terrain de la recherche francophone des actrices et acteurs de différents milieux (des enseignantes et enseignants, des formatrices et formateurs, des chercheuses et chercheurs, des cadres scolaires). Il a pour visée la présentation et le partage de différentes pratiques. Quelques questions guideront nos réflexions : quels sont les outils créés dans le cadre des *lesson study*, dans quelles intentions, pour quels usages ? Quelles sont les points forts et limites de ces derniers ? En d'autres termes, quelles sont les expérimentations réalisées, avec quels résultats ? La recherche conduite par les autrices du symposium s'apparente à de nouvelles formes de recherche (recherche-formation) et contribue à l'identification d'enjeux pour une école de demain.

Bibliographie :

Buchard, J., & Martin, D. (2017). Lesson Study... and its effects. *Hellenic Journal of Research in Education, Special issue, 21-35*. Retrieved from <http://hdl.handle.net/20.500.12162/321>.

Clerc-Georgy, A., Martin, D. (2017). Les lesson study: un dispositif pour favoriser l'usage des savoirs théoriques dans l'analyse de la pratique. *Formation et profession, 25(1)*, 20-33, <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.393>.

Clivaz, S. (2018). Les Lesson Study : un dispositif collaboratif de formation-recherche qui se développe en Europe. Dans J.-L. Dorier, G. Guedet, M.-L. Peltier, A. Robert et E. Roditi (Eds.), *Enseigner les mathématiques: Didactique et enjeux de l'apprentissage*. Paris, France: Belin.

Miyakawa, T., & Winslow, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants: étude collective d'une leçon. *Education & Didactique, 3(1)*, 77-90.

Progin, L., Letor, C., Etienne, R. et Pelletier, G. (2021). *Les directions d'établissement au cœur du changement. Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.

" Le repas des poupées " et " le trésor des pirates " dans quatre classes de maternelles. Quels apports de la *lesson study* ?

Valérie Pouy

Conseillère pédagogique

Académie de Toulouse

valerie.pouy@ac-toulouse.fr

La communication présente une première expérience de *lesson study* (ci-après LS) conduite par cinq enseignantes collaborant depuis de nombreuses années dans la même école. Après une très courte formation de trois heures, dispensée par la circonscription en octobre 2020, l'équipe d'une école des Hautes Pyrénées s'est réunie pour choisir et définir une problématique commune qui

peut se formuler sous la forme d'une question : " *Comment mener une séance incluant un atelier d'apprentissage sur la construction du nombre tout en gérant pertinemment l'autonomie des autres groupes ?* ". Pour des raisons de pandémie, une partie du travail, notamment l'étude de certaines ressources (dont Brissiaud, 2019), s'est déroulée à distance. Ces apports ont toutefois permis l'évolution des représentations et la problématique qui s'est recentrée sur l'acquisition du nombre quatre pour des enfants de trois à quatre ans. Une séquence d'enseignement, construite collectivement, a été mise en œuvre dans toutes les classes, ce qui a permis à chaque participante d'observer le déroulement planifié. Une première phase d'analyse a permis la prise en compte des écueils de la séance et de relever la difficulté de noter ses observations. Ces éléments ont conduit premièrement à l'élaboration d'une grille d'observations et, deuxièmement, au développement des connaissances liées à l'énumération ainsi qu'à la place de la comptine numérique dans les apprentissages. Un second cycle de LS doit avoir lieu d'ici la fin de l'année scolaire. Plusieurs constats peuvent toutefois d'ores et déjà être exposés : les postures enseignantes évoluent au même titre que leurs représentations des savoirs *à et pour* enseigner (Hofstetter & Schneuwly, 2009); le rôle de la " *facilitatrice* " (Clerc-Georgy & Clivaz, 2016) est particulier tant dans la gestion du dispositif que dans l'apport des contenus disciplinaires ou pédagogiques ; enfin, la collaboration professionnelle change. Ces éléments seront détaillés et complétés lors du deuxième cycle de la *lesson study* encore en cours. Ils feront l'objet de la présentation.

Bibliographie :

Brissiaud, R. (Novembre 2019). *La construction du nombre au cycle 1*. (Conférence, IFE centre Alain Savary) Repéré à : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/mathematiques-en-education-prioritaire/compte-rendus-formations-de-formateurs-mathematiques/session-2019-2020/la-construction-du-nombre-au-cycle-1>

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

Hofstetter, R., Schneuwly, B. (2009). *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : De Boeck.

Planifier, observer, analyser dans une *lesson study* : quels avantages, quelles difficultés ?

Marie-Christine Pennors

Directrice et professeure des écoles

Académie de Besançon

marie-christine.pennors@ac-besancon.fr

Cette communication a pour objectif la présentation d'une expérience d'une *lesson study* (LS) conduite dans le Jura en cycle 2 et cycle 3.

Je suis professeure des écoles et directrice dans une école élémentaire de 5 classes. Lors de la constitution d'une nouvelle équipe, la collaboration entre enseignant-es s'est rapidement imposée comme principe fondateur de notre fonctionnement. Lors d'une formation universitaire, j'ai découvert le dispositif collaboratif des *Lesson Study* (Buchard & Martin, 2017) et j'en ai fait part à mes collègues. Je leur ai proposé de l'expérimenter dans le cadre des Activités Pédagogiques Complémentaires (APC). Ces activités ont lieu en dehors des heures de classe. Ainsi, il

est possible de mettre en œuvre des observations croisées et de fonctionner sans remplacements dans les classes.

Durant nos temps de concertation, nous avons fait le constat de difficultés communes d'apprentissage chez nos élèves, notamment des difficultés dans la maîtrise de la langue, dans le domaine de la compréhension orale et écrite. En effet, un certain nombre d'élèves apprend le français comme seconde langue. C'est ainsi que le choix du contenu de la *lesson study* s'est imposé et que nous avons choisi d'élaborer une séquence sur le traitement des inférences dans la compréhension de textes écrits. Pour nous outiller, nous avons fait appel à l'expertise didactique d'une des conseillères de circonscription, chercheuse en sciences de l'éducation.

Outre l'organisation d'un plan de leçon, la démarche nous a conduites à élaborer collectivement une grille d'observables des apprentissages des élèves, ce qui a eu pour conséquence la création de matériel didactique. Je constate toutefois que le temps donné lors de la préparation est vécu parfois comme chronophage, avec la tentation de se replier sur sa classe. Les temps de débriefing en équipe sont fondamentaux, pour faire le bilan des attentes, des déceptions, des satisfactions, des objectifs que nous nous fixons.

Les résultats observés lors du premier cycle LS sont essentiellement d'ordre qualitatif : interroger sa pratique de classe, bénéficier des apports didactiques en réponses à des questionnements de terrain, de classe, motivation professionnelle, des élèves (mesurés avec des entretiens réalisés auprès des élèves). Nous souhaitons à présent développer des outils pour mesurer les progrès des élèves. Ce point est en cours de réflexion. La démarche est ainsi conçue dans un double point de vue : celui d'un processus sur le fonctionnement collaboratif en équipe et celui de la *lesson study* en elle-même, à savoir de la recherche-action menée dans une visée d'amélioration des apprentissages (Murata, 2011).

La présentation s'attachera premièrement à identifier quels sont les apports en termes de savoirs et compétences professionnels et deuxièmement à présenter quelques éléments de l'analyse des apprentissages des élèves.

Bibliographie :

Buchard, J., & Martin, D. (2017). Lesson Study... and its effects. *ρενα σ ταυη παδευση*, 6(2).

Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual Overview of Lesson Study. In L. C. Hart et al. (Eds.), *Lesson Study Research and Practice in Mathematics Education*. Springer Science+Business Media.

Les impacts d'une *Lesson study* (LS) sur les pratiques enseignantes en Géographie

au cycle 2

Béatrice Rogéré Pignolet

Chargée d'enseignement

Haute École Pédagogique, canton de Vaud, Suisse

beatrice.rogere-pignolet@hepl.ch

En 2010, un cursus commun, le PER (Plan d'études romand), a été adopté par les sept cantons francophones de Suisse. Il a changé l'approche de plusieurs disciplines scolaires, en particulier de la Géographie où les changements de paradigmes sont très importants (Hertig, 2013). Dans le cadre de la mise en œuvre de ce curriculum, de nouvelles méthodes d'enseignement et du matériel pédagogique officiel ont été élaborés. Ils exemplifient ces changements de paradigmes et de nombreux enseignants ont du mal à se les approprier et à donner un sens à leur enseignement.

Cette communication présente une *lesson study* (LS), menée avec un petit groupe d'enseignantes du cycle 2 dont les objectifs étaient l'appropriation des nouveaux moyens d'enseignement romands (MER) de Géographie, la mise en œuvre de la démarche d'enquête préconisée en SHS, et plus précisément la phase de problématisation (Humbel, Jolliet et Varcher, 2013). Deux leçons de recherche ont été données sur le thème de l'énergie. Nous tenterons d'évaluer si le processus des LS, en tant que recherche-action, a facilité la mise en œuvre des changements du curriculum (Lewis et Takahashi, 2013), s'il a permis aux enseignantes impliquées de mieux comprendre les réformes entreprises, d'analyser et "secondariser" leurs pratiques pédagogiques (Breithaupt & Pache, 2017). Pour se faire, nous analyserons dans quelle mesure, les différentes postures des ainsi nommées facilitatrices et facilitateurs ont favorisé la construction d'un partenariat entre chercheurs ou chercheuses et enseignantes dans le but de " rapprocher la culture de recherche et la culture de pratique tant dans le processus même de construction des connaissances que dans le processus de développement professionnel " (Martin & Clerc-Georgy, 2017, p. 38).

Bibliographie :

Hertig, Ph. (2013). La géographie dans le Plan d'études romand. *GéoAgenda*, 1/2013, 14-1.

Humbel, L. & Jolliet, F. et Varcher, P. (2013). La déconstruction et l'élément déclencheur, deux démarches-clés pour permettre le développement d'un apprentissage fondamental en EDD : la capacité de problématiser. Une application en classes de collège au sujet de QSV liées au fait religieux. *Penser l'éducation*, 329-345.

Lewis, C. & Takahashi, A. (2013). Facilitating curriculum reforms through lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies* 2(3), 207-217.

Martin, D. & Clerc-Georgy, A. (2017). La lesson study, une démarche de recherche collaborative en formation des enseignants ? *Phronesis*, 6 (1-2), 35-47

Pache, A. & Breithaupt, S. et Cacheiro, J. (2018) Former à l'enseignement d'une géographie renouvelée à l'école primaire. L'exemple des *Lesson Study*. *Information géographique* n°3, 115-131.

Mots-Clés: Lesson study, outils, dispositifs de formation

Représentations et pratiques déclarées de professeures des écoles dans le cadre d'une ingénierie didactique plurilingue au cycle 3 : ce qui se dit en formation

Charlotte Lamy De La Chapelle * ¹, Claudine Garcia Debanc * † ²

¹ Cognition, Langues, Langage, Ergonomie – Centre National de la Recherche Scientifique : UMR5263 –
Maison de la Recherche 5 Allée Antonio Machado 31058 Toulouse cedex 9, France

² Cognition, Langues, Langage, Ergonomie – Centre National de la Recherche Scientifique : UMR5263 –
France

Dans le cadre d'un doctorat en cours, nous avons créé, en 2019-2020, une ingénierie didactique sur l'étude de la langue et la production écrite. Toutes les activités proposées incluent d'autres langues que le français, dans l'esprit des démarches plurilingues (Candelier, 2008). Elles sont transversales, car destinées à des cours de Français Langue Première ou de FLE/FLS. Nous souhaitons analyser ici comment les enseignantes du premier degré reçoivent un tel matériel. Cette ingénierie didactique a été proposée à des enseignantes de cycle 3, dans le cadre d'une " recherche collaborative " (Miguel-Addisu & Thamin, 2020), et avec l'appui de formations essentiellement horizontales. En effet, le plurilinguisme en Europe est souvent plébiscité mais difficilement mis en place sur le terrain scolaire (Auger, 2010; Bredthauer & Engfer, 2018). Afin d'aider les enseignantes à mettre en œuvre ce matériel plurilingue, des rencontres formatives ont donc eu lieu entre janvier et juin 2021.

C'est ainsi que 9 enseignantes ont accepté de mettre en œuvre cette ingénierie didactique plurilingue dans leur classe. Il s'agit de 6 professeures des écoles (5 en milieu ordinaire, 1 en UPE2A), et de 3 enseignantes de Français en collège, dont 2 qui exercent également en UPE2A.

Ces sessions ont été institutionnalisées par le Rectorat sous la forme d'une ERR (Équipe de Recherche et de Réflexion), en juillet 2020. En raison de la pandémie de coronavirus, les séances ont eu lieu en distanciel, sous forme de courtes visio-conférences. Avec l'accord des enseignantes, ces sessions d'ERR ont été filmées et vont donc constituer le corpus de données de notre communication.

Dans le cadre de cette contribution, nous nous concentrerons sur 4 séances de formation d'environ une heure, en visio-conférence et enregistrées. Notre analyse portera sur les interactions orales au cours de ces sessions de formation.

Nous nous demanderons comment, entre janvier et juin 2021, les représentations et les pratiques déclarées des 6 enseignantes de primaire ont évolué concernant la possibilité de mettre en

*Intervenant

†Auteur correspondant: dgarcia@univ-tlse2.fr

œuvre des activités d'étude de la langue et de production écrite plurilingues dans leur classe.

Après avoir présenté les conditions de mise en œuvre de ces sessions de formation – notamment au niveau institutionnel – ainsi que le matériel plurilingue de notre ingénierie didactique, nous procéderons à l'analyse des interactions orales.

Références bibliographiques

Auger, N. (2010). *Élèves Nouvellement Arrivés en France. Réalités et perspectives en classe*. Editions des Archives Contemporaines. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00956873>

Bredthauer, S., & Engfer, H. (2018). Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun? *KUPS Kölner UniversitätsPublikationsServer*, 1-20.

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: Le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 2008(5), Article 5. <https://doi.org/10.4000/rdlc.6289>

Miguel-Addisu, V., & Thamin, N. (2020). Présentation: Les recherches collaboratives en didactique des langues, orientations actuelles. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 17-2(17-2), Article 17-2. <http://journals.openedition.org/rdlc/7276>

Mots-Clés: ingénierie didactique, plurilinguisme, cycle 3, interactions orales, formation des enseignants

Comment aider un élève perturbateur à maîtriser ses accès de violence ? Une recherche collaborative ouverte pour relever ce défi

Sabrina Benomar *¹, Flora Baret *

², Alexandra Vincent *

¹, Nicolas Tessier *

³, Anne Marsollier ¹, Liliane Dikko ⁴, Nathanaël Jeune ⁵, Carole Gabard ^{5,6},
Murillo Pagnotta ⁵, Ignacio Atal[†] ^{5,7}

¹ Académie de Versailles – Département Hauts-de-Seine – France

² Académie de Toulouse – Département Haute-Garonne – France

³ Académie de Grenoble – Ardèche – France

⁴ Ville de Soa – Cameroun

⁵ CRI – Centre de Recherche Interdisciplinaire, Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale - INSERM : U1284 – 8bis rue Charles V, France

⁶ Académie de Nantes – VENDEE – France

⁷ Laboratoire de sciences cognitives et psycholinguistique – École normale supérieure - Paris, Université Paris sciences et lettres, Centre National de la Recherche Scientifique, École des Hautes Études en Sciences Sociales : UMR8554 – 29, rue d'Ulm75005 PARIS, France

Un élève qui n'arrive pas à contrôler ses émotions s'empêche de penser, d'apprendre et empêche les autres d'être acteurs de leurs apprentissages. Pour aider ces élèves à s'intégrer au groupe classe, nous avons entrepris une démarche de recherche collaborative cherchant à répondre à la question: "Comment aider un élève perturbateur à maîtriser ses accès de violence ?". Depuis Octobre 2020, nous sommes six enseignants de différents endroits de la France et du Cameroun, du premier et du second degré, à nous réunir régulièrement autour de cette question pendant des ateliers en ligne animés par l'équipe Profs-Chercheurs du Centre de Recherches Interdisciplinaires (CRI). Nous avons défini des indicateurs communs pour évaluer dans quelle mesure notre situation problématique s'améliore au fil du temps. Nous avons identifié trois actions complémentaires à mettre en place pour améliorer notre situation: identifier les éléments déclencheurs des comportements perturbateurs, renforcer le comportement positif opposé, et mettre en place un contrat avec l'élève. Nous sommes actuellement en train de mettre en place ces actions et observer de près les possibles progrès. En fin d'année scolaire 2020/2021 nous allons partager nos retours d'expérience et les synthétiser. Tout ce travail est publiquement accessible ici: <https://profschercheurs.projets.app/projects/l8BgZsdU/summary>.

*Intervenant

†Auteur correspondant: ignacioatal@gmail.com

Mots-Clés: communication, Climat de classe, Charge émotionnelle, violence scolaire, Régulation émotionnelle, comportement, observation, Renforcement

Interactions langagières des élèves dans un dispositif de co-évaluation en lecture oralisée en classe de CE1

Fadila Achir-Dormoy * , Mathilde Musard *

1

¹ ELLIADD – Université Franche Comté de Besançon – Besançon, France

Les recherches sur l'évaluation sont souvent éloignées de la réalité des classes et privilégient la dimension certificative au détriment de la dimension formative. Pour Marcel (2011), l'évaluation " n'est plus au service de la formation mais elle devient l'objectif de la formation " (p. 9). Il semble alors urgent de penser l'évaluation formative en tant que levier pour la formation, en considérant les processus évaluatifs en lien avec les processus d'enseignement et d'apprentissage. Mais comment aider les jeunes élèves à s'approprier des outils d'évaluation ? Comment leur donner les moyens d'analyser leurs productions pour réguler leur apprentissage ? En somme, comment faire de l'évaluation un levier pour la formation ? Nous avons choisi la lecture oralisée, pratiquée quotidiennement par les élèves de CE1, car cette tâche est essentielle pour l'apprentissage de la lecture (Goigoux, 2015).

L'enseignante est une professeure des écoles avec 13 ans d'expérience. Entre les injonctions normalisantes sous-tendues par les évaluations telles que pratiquées sur le terrain et les principes éthiques impliquant le respect et la valorisation de chaque élève, elle se trouve devant un sentiment d'impossibilité. Le statut même de ces évaluations étant questionnable puisqu'on ne sait plus vraiment si on évalue des compétences disciplinaires ou stratégiques. On crée des différences là où il faudrait différencier, on normalise là où il faudrait individualiser (Kahn, 2010). L'enseignante a donc choisi de reprendre les études en sciences de l'éducation pour questionner ses pratiques pédagogiques, notamment au niveau de l'évaluation. Ce résumé reprend les grandes lignes de son travail de recherche.

La classe est composée de 17 CE1 et de 6 CP. Seuls les CE1 ont participé au protocole mais on notera qu'en fin de protocole 3 élèves sur les 6 de CP, tous niveaux confondus, ont souhaité faire une lecture oralisée, évaluée par les pairs. Les origines sociales des élèves sont mixtes, la carte scolaire ayant été revue avec le relogement de nombreuses familles suite à La destruction de tours dans un quartier sensible de la ville. Il y a 8 filles et 9 garçons. Le corpus est constitué de 8 enregistrements de 2 à 6 minutes de 6 élèves différents. Les séances ont été enregistrées dans le temps imparti à la lecture. L'analyse de chaque lecture oralisée se fait en grand groupe et la participation des élèves se fait sur la base du volontariat et de la bienveillance. C'est l'élève qui a fait la lecture qui donne la parole aux camarades qui le demandent en alternant les filles et les garçons et sans choisir deux fois le même élève. Les interactions langagières sont étudiées dans le cadre de la co-évaluation et à ce titre, nous avons construit a posteriori une grille d'analyse des actes de

*Intervenant

langage (Searle, 1972), à partir des catégories suivantes : les jugements, les opinions ou points de vue personnels, les descriptions, les explications, les suggestions au conditionnel, les injonctions, et une catégorie 'autres'. Nous nous sommes aussi basées sur les travaux de Morales-Villabona (2015) pour guider les élèves dans leurs analyses à l'oral. En effet, notre objectif était double dans la mesure où les évaluations entre élèves devaient leur permettre de pratiquer l'oral mais aussi d'affiner leurs capacités de lecture, tant en termes d'analyse que de compétences en déchiffrement. En cela nous nous inscrivons dans la démarche de Nunziatti (1991), qui émet le postulat que travailler l'évaluation entre pairs c'est travailler la discipline évaluée en profondeur. Alors, même si on pourra noter de forts progrès en termes de compétences sociales (lesquelles sont d'ailleurs encouragées par le protocole, (Mons, conférence CNETCO, 2018)), elles ne forment pas l'essentiel de notre cible d'observation. Ce sont bien les compétences langagières que nous cherchons à observer à l'oral, dans le cadre de la lecture oralisée, évaluée par les pairs. Comme le développe Nunziatti dans ses travaux, avant d'évaluer, il faut analyser la tâche, comprendre en quoi elle pourra être considérée comme réussie. Construire cette analyse collectivement, entre pairs avec un guidage indicatif (Jorro, 2015) de l'enseignant, permettra de changer le statut de l'évaluation qui deviendra alors un outil efficace pour l'élève. En leur proposant ce type d'appropriation de l'espace didactique de l'évaluation, l'enseignante modifie le paradigme habituel de la situation évaluative. Les élèves ont donc la possibilité de s'exprimer tant qu'ils se respectent les uns les autres et qu'ils gardent à l'esprit l'objectif d'entraide pour que l'élève lecteur progresse dans son apprentissage (compétences sociales).

Les résultats montrent des appropriations différenciées du dispositif. Globalement on constate que les explications et les descriptions ont peu à peu complété les jugements et les injonctions. Plus précisément, on observe que ce sont les explications et les suggestions au conditionnel qui augmentent le plus significativement passant respectivement de 12,4% et 16,7% à 22,9% et 22,9% en séance 7 en séance 10. Beaucoup d'élèves s'impliquent avec un taux de participation moyen de 53% (pourcentage moyen du nombre d'élèves s'exprimant par séance). En observant l'évolution des interventions d'un élève en difficulté, on remarque que ses propos se situent d'abord dans une forme de jugement naïf en guise de clôture (*T'as pas lu trop vite, et pis heu... c'était bien*) puis évoluent vers un essai d'analyse en cours d'échange (*quand y'avait des points il fallait un petit peu reprendre ta voix et après tu peux remonter*).

Le statut même de l'évaluation évolue : à la dernière séance, les critères viennent en soutien à l'apprentissage, pour guider l'entraînement à la lecture oralisée et non plus en système de sanction, ainsi que le propose une élève (Cardinet, 1998). On peut même observer des interventions qui s'apparentent à de la différenciation chez certaines élèves quand, à plusieurs reprises, l'élève contextualise son évaluation pour valoriser un progrès, gardant ainsi en mémoire les performances de ses camarades d'une séance à l'autre. Le regard de l'enseignante sur les productions orales des élèves a évolué lui aussi. Les écoutes croisées des enregistrements, avec sa directrice de recherche ont permis de mettre en exergue des compétences non décelables dans l'enchaînement habituel des séances. La relation avec les élèves s'est enrichie, tant sur le plan humain et citoyen que sur le plan purement didactique.

Pour autant, le transfert des acquisitions n'est pas évident. En effet, savoir évaluer une lecture oralisée ne conduit pas directement l'élève à savoir évaluer un exercice de conjugaison par exemple. Ici, c'est la posture d'évaluateur, plus aisée à l'oral qu'à l'écrit, qui démystifie l'acte d'évaluer, et qui semble permettre aux élèves une expression de plus en plus autonome ainsi qu'un positionnement par rapport au passage lu. La compréhension manifestée par des choix d'interprétation étayés, habituellement abordée par le biais de questionnaires écrits, pourrait donc trouver là un moyen didactique répondant à la nécessité de redonner une véritable place à l'oral (Goigoux, 2007). En définitive, il apparaît que l'entrée par la co-évaluation en lecture oralisée offre des opportunités d'apprentissage aux élèves en termes de contenus disciplinaires tout en ouvrant à de réels enjeux éducatifs, ainsi qu'à des pistes de travail pour la formation

initiale et continue.

Mots-Clés: évaluation formative, apprentissage, co, évaluation, actes de langage, lecture oralisée

Des compétences langagières à la maîtrise du français langue de scolarisation : quelle place pour les répertoires des élèves ?

Claire Colombel-Teuira * ¹

¹ Insitutit de Formation des Maitres de la Nouvelle-Calédonie – Nouméa, Nouvelle-Calédonie

Le projet éducatif de la Nouvelle-Calédonie (PENC) ambitionne de faire évoluer l'école du Pays pour devenir une école inclusive en considérant la diversité des publics pour une école de la réussite pour tous. Dans les programmes scolaires locaux, la maîtrise de la langue française est présentée comme centrale. Or, dans de nombreuses écoles de brousse ou des quartiers populaires de Nouméa, les élèves sont pour la grande majorité des enfants océaniens comprenant plusieurs langues, vivant et pratiquant au quotidien différentes cultures mais ne maîtrisant pas tous les codes scolaires – ou pour reprendre les termes de Bourdieu n'ayant pas le capital culturel et singulièrement socio langagier. De la même façon, les enseignants néo-calédoniens sont, eux aussi, au contact de nombreuses langues, et certains sont plurilingues. Ainsi, tant les élèves que les enseignants sont pris dans des tensions diglossiques liées au double stéréotypage de leurs langues-cultures (Boyer).

A partir d'un projet mené avec une maitresse-formatrice en cours préparatoire (élèves de 6 ans) pour opérationnaliser les mécanismes de la lecture, il s'agira d'explorer les enjeux mais aussi les tensions liées à l'enseignement en/du français en contexte pluridiglossique où un aspect fondamental de l'identité professionnelle des enseignants est en lien avec leur rapport à " la langue de l'école ". Dans une approche ethnométhodologique, ce projet a été conçu à partir des questionnements d'une enseignante que nous avons filmée lors de la mise en œuvre. Le croisement des descriptions analytiques de la praticienne et de chercheures du corpus vidéo, des productions d'élèves et des résultats aux évaluations institutionnelles permettent une compréhension plus fine des gestes professionnels de contextualisation.

Après une brève présentation de l'Ecole néo-calédonienne, nous présenterons dans une première partie le projet *Je lis, j'écris le monde*, conçu dans une approche ethnométhodologique qui prend appui sur, voire met en scène, les répertoires pluriels des élèves. Dans une deuxième partie, nous détaillerons à travers les gestes professionnels de l'enseignante, comment son travail de contextualisation des enseignements s'actualise en une approche polynomique de la langue française. Enfin dans une dernière partie, nous montrerons comment un projet situé peut d'une part servir la réflexivité des enseignants en formation et d'autre part, devenir un outil de formation initiale (et continue) en vulgarisant et rendant concrètes des théories didactiques.

Références bibliographiques :

Bourdieu P. et Passeron J.C. (1970). *La Reproduction : éléments d'une théorie du système*

*Intervenant

d'enseignement, coll. le sens commun, Paris : Les éditions de Minuit.

Boyer H., 2007, " Le stéréotypage ambivalent comme indicateur du conflit diglossique ", in Boyer H. (dir.) *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*, tome 4, L'Harmattan, Paris, pp. 39-47.

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

Fillol, V. et Colombel, C. (2016). " Langue française et cultures océaniques : quelle éducation plurilingue pour la Nouvelle-Calédonie ? ", Hélot, C. & Erfurt, J. (eds) : *L'éducation bilingue en France : politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*, Paris, ESF.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*, Editions du renouveau pédagogique, 3ème édition.

Nusbaum, L. (2008). Construire le plurilinguisme à l'école : de la recherche à l'intervention et de l'intervention à la recherche, Candelier, M., Ioannitou, G., Omer, D. et Vasseur M.-T. (sous la dir.), *Conscience du plurilinguisme*, Presses Universitaires de Rennes, 125-144.

Ogbu, J. (1978). *Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective*. New York: Academic Press.

Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal, Les éditions Logiques.

Mots-Clés: contexte plurilingue, compétences langagières, recherche, action, identité professionnelle, polynomie

Proposition de contribution de l'USEP (Union Sportive de l'Enseignement du Premier Degré)

Benoît Lasnier * ¹, Geoffroy Noir * † ¹, Jacques Giffard * ‡ ¹

¹ USEP – Ligue de l'enseignement – 3 rue Juliette Récamier, 75341 PARIS Cedex 07, France

Confrontée à une baisse mesurée mais régulière de ses effectifs l'Union Sportive de l'Enseignement du Premier Degré (USEP) a engagé une réflexion sur l'évolution de son mode de fonctionnement depuis 2004. La mise en place d'un Observatoire des pratiques de l'USEP a permis d'affiner la connaissance de notre propre mouvement de par la conception et la mise en œuvre d'enquêtes statistiques adressées à tous nos échelons : de l'association d'école aux comités départementaux et régionaux. Tout en réaffirmant notre statut de fédération sportive scolaire dont l'entité de base demeure l'association, l'USEP a également dû prendre en compte les évolutions des missions confiées aux enseignants qui constituent l'ultra majorité de ses licenciés adultes. La part toujours plus importante de leur activité consacrée aux missions de concertation, d'évaluation et d'orientation ainsi que l'augmentation constante des exigences liées au travail de préparation des enseignements ont conduit progressivement à redéfinir les modalités de leur investissement dans notre mouvement. Sans pour autant remettre en cause l'aspect militant de l'engagement des enseignants, il est nécessaire de reconnaître que faute de temps disponible, de formation, d'installations ou de matériels sportifs, la tendance évolue progressivement vers le consumérisme sportif plaçant l'USEP comme un prestataire d'activités.

Dès lors, il est apparu nécessaire de fédérer à nouveau l'ensemble des acteurs du mouvement autour d'un projet concret. A ce titre, le congrès national de Mende en 2017 a fixé les lignes d'un nouveau projet fédéral tant sportif qu'associatif articulant de façon indissociable ces deux dimensions au service l'une de l'autre.

L'USEP conduit ses actions aussi bien en temps scolaire qu'en temps péri ou extrascolaire sur l'ensemble du territoire national. Son action se définit toujours en complément de l'EPS, jamais en substitution. Elle déploie un projet éducatif singulier à travers les " Rencontres Sportives Associatives ", sur la base de 5 piliers indissociables : une dimension sportive, une inscription de l'action dans la durée, une approche inclusive, une pratique réflexive et enfin un engagement co-éducatif.

Ce qui s'apprend par les pratiques de l'USEP c'est, bien sûr, un renforcement de l'ensemble des acquisitions visées par l'EPS mais aussi par les autres domaines de l'école rencontrés dans les activités physiques ou pas. Au-delà du disciplinaire l'USEP participe de l'acquisition des compétences transversales du Socle Commun de Connaissance, de Compétences et de Culture. Elle engage résolument ses acteurs dans le vivre et faire ensemble, comme mise en acte du principe de laïcité. Elle accompagne les enfants dans la quête de leur autonomie et dans l'exercice de

*Intervenant

†Auteur correspondant: gnoir@laligue-usep.org

‡Auteur correspondant: jgiffard@laligue-usep.org

responsabilités par la prise en charge de leur activité de sa conception à son organisation en organisant une transition, " de l'enfant acteur à l'enfant auteur ", autant d'éléments fondamentaux des qualités indispensables au citoyen sportif qu'elle s'attache à former.

Le projet sportif et associatif de l'USEP est naturellement un projet éducatif et culturel. En lien rapproché avec le monde scolaire il prétend contribuer aux apprentissages disciplinaires scolaires ou non, des enfants de la République. Il illustre le rôle des fédérations d'éducation populaire complémentaires de l'école en soutenant avec force et conviction la place de l'EPS dans l'école et la place accordée à l'EPS et ses acteurs par l'institution. Il articule l'éducation physique et sportive avec la mise en actes des parcours éducatifs de santé, citoyenneté, artistique et culturel par l'organisation de rencontres sportives et associatives. Il ambitionne, dans le contexte sportif lié aux JOP de paris 2024, de contribuer à l'héritage qui permettra aux générations émergentes d'enfants un accès accru et durable aux activités sportives gages de leur santé et de leur bien-être.

Mots-Clés: sport scolaire, EPS, éducation physique et sportive, coéducation, Ligue de l'enseignement, fédération sportive, sport

(Mieux) habiter les espaces scolaires – Expérimentations au carrefour des arts et des sciences sociales

Maylis Leuret ^{*†} ¹, Julie Picard ^{*}

2,3

¹ UMR 5319 Passages – CNRS : UMR5319 – France

² Université de Bordeaux / INSPE – UMR 5319 PASSAGES – 160, av de Verdun - BP 90 152 - 33 705
Mérignac, France

³ UMR 5319 Passages – CNRS : UMR5319 – 12, esplanade des Antilles - 33607 PESSAC CEDEX,
France

Cette proposition s’inscrit en lien avec des expérimentations pédagogiques, menées dans l’académie de Bordeaux (au sein de deux écoles aux profils distincts, classes de cycle 2 et 3), par une architecte doctorante et une enseignante-chercheuse en géographie. Les espaces scolaires et les modes d’habiter des élèves et des enseignants, y sont interrogés, pendant plusieurs semaines, au travers d’ateliers pluridisciplinaires. La place des arts et des corps est importante au sein de ces expérimentations, qui doivent au final permettre de mettre en lumière le rôle de l’espace (scolaire et au-delà), matériel et imaginé, vécu et ressenti, dans la fabrique d’une école plus agréable, plus ”performante”, plus durable et inclusive. Les résultats à venir devraient également permettre d’envisager la proposition de scénarii de formation originaux en lien avec la géographie des espaces scolaires, auprès des enseignants et des futurs enseignants (1er degré) de l’INSPE de Bordeaux.

Mots-Clés: architecture scolaire, habiter, arts, corps, espace

*Intervenant

†Auteur correspondant: maylis.leuret@gmail.com

La classe promenade comme vecteur d'apprentissages : pratiques de classes et démarches de co-formation aujourd'hui dans l'Institut Coopératif de l'École Moderne – Pédagogie Freinet

Clothilde Jouzeau *[†] ¹, Catherine Hurtig-Delattre *[‡], Cédric Prévot *[§],
Patricia Golly *[¶]

¹ secteur formation-recherche de l'ICEM – ICEM-Pédagogie Freinet – secrétariat ICEM chemin de la Roche Montigny 44000 Nantes, France

Clothilde Jouzeau Kraeutler, Catherine Hurtig-Delattre, Cédric Prévot : Secteur Formation-Recherche de l'ICEM,
Patricia Golly : Secteur Etude du Milieu de l'ICEM

La " classe-promenade " est une technique historique de la pédagogie Freinet. Elle a pour objectif premier la découverte de l'environnement proche des enfants-élèves, que celui-ci soit rural ou urbain, et la construction d'apprentissages scolaires à partir de cette démarche de découverte. Elle s'inscrit dans les principes fondamentaux de la pédagogie Freinet, concernant le fonctionnement coopératif de la classe, la place de l'expression libre et le positionnement de l'enfant comme auteur. Dans l'Institut Coopératif de l'École Moderne- pédagogie Freinet (ICEM-PF), mouvement pédagogique inséré à l'école publique, cette technique a été sans cesse utilisée, revisitée, adaptée aux différents contextes et à l'évolution du monde environnant. Dès lors, où en est-on aujourd'hui et comment fait-on vivre cette technique au 21ème siècle ?

Depuis plusieurs années, un groupe de travail s'est penché sur la question et a élaboré un protocole permettant d'organiser au mieux cette activité avec une visée d'appropriation des connaissances et des compétences par les élèves, en suivant les principes de la méthode naturelle d'apprentissage. Depuis 2020, l'ICEM-PF a décidé d'en faire une direction de travail collective. Il s'agit d'interroger ce protocole, de confronter différentes modalités et de mettre en œuvre une démarche de co-formation.

Cette présentation aura donc à chaque étape deux niveaux : d'une part des pratiques de classes

*Intervenant

[†] Auteur correspondant: clothilde.jouzeau@ac-montpellier.fr

[‡] Auteur correspondant:

[§] Auteur correspondant:

[¶] Auteur correspondant:

" la classe-promenade " - sur le terrain - et d'autre part une pratique de co-formation " la classe-promenade " - dans l'ICEM-PF aujourd'hui. La communication exposera les objectifs de ce double dispositif, ses modalités pédagogiques, les appuis sur la recherche ainsi que les modalités d'évaluation mises en œuvre, dans les classes et dans le mouvement.

Ce dispositif de " classe-promenade " est une pratique scolaire, interdisciplinaire, de découverte du milieu environnant urbain ou rural, naturel, humain, économique et social. Tout en les croisant par de multiples aspects, il se distingue de la " classe-dehors " spécifiquement axée sur la découverte du milieu naturel, et des pratiques d'école " hors-les-murs " qui existent en dehors de l'institution scolaire.

Le dispositif décrit ici participe à la remise en cause d'une forme scolaire tournée sur elle-même pour proposer des pratiques d'apprentissage et d'enseignement tournées vers le monde. Il articule l'ancrage dans la tradition pédagogique de l'Éducation Nouvelle et les préoccupations contemporaines. Il donne également à voir la vivacité d'un mouvement pédagogique, figurée dans ce double élan de pratiques de classes innovantes et de démarches de formations structurées, réalisées en dehors des cursus de formation initiale et continue traditionnels

1- Présentation générale

Remarques préliminaires

Le dispositif de " classe-promenade " que nous présentons est antérieur historiquement au courant de " classe-dehors "(1). Il croise celui-ci et en partage un certain nombre d'objectifs. **La classe-promenade telle que nous la décrivons ici n'est pas spécifiquement axée sur la découverte du milieu naturel, elle est une activité interdisciplinaire de découverte du milieu environnant : urbain ou rural, naturel, humain, économique et social.**

Il se distingue également des pratiques d'école " hors les murs " qui désignent des modalités d'apprentissage en dehors de l'institution scolaire, par des associations d'éducation populaire ou de pédagogie sociale(2). Là encore, cette pratique croise celle qui est présentée et en partage une grande partie des objectifs. **La classe-promenade telle que nous la décrivons ici est une pratique scolaire, incluse dans le temps de classe et axée sur les objectifs d'apprentissages de l'école, ancrée dans le monde.**

- Contexte ayant suscité l'expérimentation

La " classe-promenade " est une technique historique de la Pédagogie Freinet.

" C'est chez lui, en pleine vie, que nous devons étudier notre milieu, d'où la nécessité de classes-promenades. Nous avons d'abord repoussé cette dénomination habituelle parce qu'elle ne dit rien qui vaille aux parents (...). Il est bien entendu qu'on se promène, si cela veut dire qu'on fortifie son corps (...) en appréciant les charmes de la nature (...). Mais nos sens sont toujours en éveil, notre esprit aussi. Nos sorties ont toujours des buts précis, nous " explorons " véritablement notre commune dont nous ignorons à peu près tout." J. Puget, Octobre 1938, Brochure d'Éducation Nouvelle Populaire " L'étude du milieu local sera désormais notre ABC pédagogique, la base première de toute culture, l'élément de vie qui va rénover notre école populaire. " (Célestin Freinet, Octobre, 1946, Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire)

Dans l'Institut Coopératif de l'École Moderne- pédagogie Freinet (ICEM-PF), cette technique a été sans cesse utilisée, revisitée, adaptée aux différents contextes et à l'évolution du monde environnant. **Dès lors, où en est-on aujourd'hui et comment fait-on vivre cette technique**

au 21ème siècle ? Depuis plusieurs années, un groupe de travail (secteur étude du milieu) s'est penché sur la question et a élaboré un protocole permettant d'organiser au mieux cette activité avec une visée d'appropriation des connaissances et des compétences par les élèves, en suivant les principes de la méthode naturelle d'apprentissage. Depuis 2020, **l'ICEM-PF a décidé d'en faire une direction de travail collective**. Il s'agit d'interroger ce protocole, de confronter différentes modalités et de mettre en œuvre une démarche de co-formation pour tous ceux qui le souhaitent dans le mouvement, au-delà du seul secteur spécialisé. L'ambition est de dynamiser l'essence du mouvement pédagogique et de "faire Institut" de manière coopérative autour d'un sujet commun.

Cette présentation aura donc à chaque étape deux niveaux : d'une part des pratiques de classes, " la classe-promenade " et d'autre part une pratique de co-formation " la classe-promenade dans l'ICEM-PF aujourd'hui " .

- Public, lieu, durée...

Dans les classes : élèves de la maternelle à l'Université, avec une majorité d'expérimentations à l'école primaire. Ces classes se trouvent dans des écoles publiques, aussi bien en milieu urbain (REP et non REP) que rural.

La durée des projets est variable, depuis une sortie ponctuelle jusqu'à un fonctionnement d'école avec une pratique régulière instituée sur plusieurs années. La pratique moyenne implique une série de sorties, réparties sur un temps donné.

- Participants impliqués et partenariats

Au niveau de l'ICEM-PF : enseignant-es du premier, second degré et du supérieur, engagé-es dans des groupes de travail de PF : groupes départementaux, groupes régionaux ou groupes de travail thématiques - secteur étude du milieu, laboratoire de recherche coopérative, secteur formation-recherche, secteur pratiques sonores et musicales, secteur maternelle, secteur international.

Au niveau des classes : implication possible d'autres professionnel·les de l'école (ATSEM, AESH, équipes périscolaire) et partenariats locaux divers avec des acteurs, actrices de proximité (associations de parents, associations de quartiers, habitant-es, partenaires culturels, associations de protection de la nature, artisan·es, agriculteurs, agricultrices, etc).

2. Objectifs

Cette expérimentation s'inscrit dans les principes fondamentaux de la pédagogie Freinet :

- la méthode naturelle d'apprentissage ;
- le tâtonnement expérimental ;
- le fonctionnement coopératif de la classe ;
- l'enfant-auteur ;
- la place de l'expression libre, la communication, la création.

- Quels sont les objectifs de l'expérimentation ?

Au niveau des classes :

- L'objectif premier de la classe promenade est la **découverte de l'environnement proche** des enfants-élèves, que celui-ci soit rural ou urbain. Cet objectif se décline dans le **monde contemporain et ses enjeux** : cette découverte implique donc des dimensions économiques, des préoccupations écologiques, une prise de conscience de l'urbanisation et de ses effets induits, un regard sur la place de la culture dans l'environnement (architecture, street-art...), une conscience de la diversité linguistique et culturelle de la société.

- En appui sur cette démarche de découverte et d'ouverture au monde, le deuxième objectif est **la construction d'apprentissages disciplinaires** par les élèves, **dans tous les domaines scolaires** : on pense d'abord à la géographie, l'histoire et les sciences, mais sont également concernés le français et les mathématiques, ainsi que l'éducation physique et sportive et les disciplines artistiques.

" (...) on apprend des choses. Déjà on voit des choses qu'on ne peut pas voir en classe. Ça bouge et on peut les regarder et même les toucher. Et ça on ne l'oublie pas. Et on se pose des questions parce qu'il y a plein de choses qu'on ne sait pas. On regarde aussi dans les livres en classe, dans le bac documentaire et on en parle " (paroles d'enfants, dans *La classe promenade 1*, Soizikiel). Les découvertes faites lors de la promenade permettent à chaque enfant de construire ses propres savoirs : **l'enfant est ainsi placé au cœur de ses apprentissages.**

- Troisième objectif : la mobilisation de **compétences dites "transversales"** psycho-sociales ou méthodologiques. Ce dispositif vise la reconnaissance de l'autre à travers la richesse de ses différences, incite à la construction du processus de décision démocratique et au développement de l'estime de soi. Il poursuit également le développement de compétences méthodologiques (récolte et tri de données, documentation, organisation, restitution) et de compétences nécessaires aux processus d'acquisition des connaissances (curiosité, attention, mémorisation...).

- **La classe promenade est un dispositif qui accorde une place aux familles et participe ainsi à la mise en place de la coéducation.** En effet, les parents accompagnateurs découvrent l'environnement proche avec un autre regard, dans un espace potentiellement chargé de connaissances et de savoirs. Les parents ne sont pas seulement accompagnateurs, ils participent à la mise en place de connaissances pour les élèves. Ils peuvent même être sollicités pour participer à l'encadrement de la sortie, puis à des ateliers d'exploitation de ce qui a été découvert de retour en classe.

Placer l'enfant-élève au cœur de ses apprentissages, l'ouvrir au monde et donner une place à sa famille dans cette démarche, vise à lutter **contre les inégalités scolaires**. L'objectif est de rendre accessible et vivant le savoir scolaire pour tous, d'apprendre à construire, à partager, à communiquer les savoirs.

Au niveau de l'ICEM-PF, les objectifs du " chantier-classe-promenade " sont :

- rassembler de la documentation ;

- mutualiser les pratiques ;

- mettre à disposition des exemples de pratiques et des protocoles à adapter selon les contextes ; se questionner collectivement selon diverses pistes (construction des apprentissages, rôle du

maître dans le dispositif) ;

- accueillir la controverse pédagogique issue de la diversité des pratiques ;
- communiquer vers l'extérieur les résultats de ce travail (congrès, publications, colloques).

- Comment et par qui les objectifs ont-ils été formulés ?

Au niveau de l'ICEM-PF: la classe-promenade est un dispositif mis en place par Célestin Freinet au début des années 1920. Le secteur étude du milieu de l'ICEM-PF produit des ressources disponibles sur le site, anime des échanges sur les listes de diffusion, entre praticien-nes. En octobre 2020, les Journées d'Etudes ont été dédiées à cette pratique. Un protocole a été rédigé afin de favoriser la mise en place de classes-promenades par tous et toutes les enseignant-es. Il s'agit donc d'une **formulation coopérative au cours d'une démarche collective d'appropriation des outils historiques** qui sont en permanence réactualisés.

Au niveau des classes, chaque enseignant-e, lorsqu'il ou elle met en place une classe-promenade avec ses élèves fixe des objectifs prioritaires qui répondent aux **besoins qu'il a identifiés et/ou à son environnement proche**. Le ciblage disciplinaire pourra varier d'une classe à l'autre en fonction des modalités, mais aussi des découvertes des élèves.

3. Organisation de l'expérimentation

- Modalités et déroulement : description factuelle

Au niveau des classes : le **protocole** du secteur étude du milieu sert d'outil de base, chacun-e se l'appropriant en fonction des contextes et des variables pédagogiques.

Ce protocole s'appuie sur des principes :

- **Principe de régularité** : les sorties seront d'autant plus sources d'apprentissages qu'elles seront fréquentes, et régulières, faisant "institution" ;
- **Principe de liberté** : privilégier les sorties non-guidées, les directions d'apprentissages seront décidées par le groupe en fonction des découvertes.

Il propose **des outils** pendant la promenade et au retour en classe :

- **le carnet d'exploration** qui permet de noter, dessiner tout ce qui est découvert au cours de la sortie ;
- il peut être complété par des ramassages d'objets, des prises de vue, des enregistrements sonores ;
- **l'itinéraire personnel** : il s'agit pour chaque enfant de dessiner le chemin parcouru , de prendre des repères ;
- **l'itinéraire collectif** : le groupe trace l'itinéraire avant, pendant et/ou après la promenade et compare son ramage avec des outils géographiques : plan, carte, image google map... ;
- **le tableau de retour** : le groupe mutualise les découvertes et les classe dans un tableau, puis fait des choix d'approfondissement ;

- **l'encyclopédie de la classe** : sous diverses formes, il s'agit de stocker les sujets étudiés au cours des sorties et de constituer un fond de connaissances partagées et remobilisables ;
- les **données peuvent être restituées** en fonction du contexte dans un journal de classe ou d'école, un blog, lors d'exposés, conférences d'enfants, expositions ou dans le cadre de la correspondance scolaire.

Au niveau de l'ICEM-PF : le protocole a été éprouvé entre adultes lors de temps de formations à la pédagogie Freinet (rencontres fédérales, groupes locaux, stages) depuis deux ans, puis lors d'un regroupement fédéral en " Journées d'études " en octobre 2020. À chaque fois les outils ont été expérimentés et les pratiques de classe ont été mutualisées. Une banque de données se constitue peu à peu sur le site de l'ICEM-PF et les échanges se poursuivent sur les listes de diffusion. Ce travail sera présenté et complété au cours du congrès de l'ICEM-PF en août 2021.

• Rôle des différents acteurs : qui fait quoi ?

Au niveau des classes : comme pour les autres activités de la classe-coopérative, l'enseignant·e et les élèves sont actifs, selon une boucle itérative variable selon l'âge des élèves et le contexte.

- **l'enseignant·e institue les sorties** et en fixe le cadre (demande d'autorisation, faisabilité, sécurité),

- **les élèves décident en conseil** la destination et les modalités ou désignent deux élèves responsables de cette organisation, doublette/ paire ? différente pour chaque sortie

- **l'enseignant·e anime et encadre la sortie** afin que les élèves soient attentifs à l'environnement et gardent une trace de leurs découvertes

- **les élèves sont actifs dans les choix au cours de la sortie** : ce qu'on observe, ce qu'on note, ce que l'on ramasse, où on s'arrête etc... Au cours de la sortie, ils dessinent, notent, photographient, enregistrent...

- **l'enseignant·e organise le retour en classe et la mutualisation** des découvertes

- **les élèves choisissent** ce qui sera exploité, prennent en charge les recherches, décident des modalités de restitution -communication.

- **l'enseignant·e met à disposition les ressources** nécessaires, guide les recherches, organise le stockage des données et la restitution.

- Ultime étape de la classe-promenade : **la valorisation des recherches et des productions** en collectif, par échanges et à travers les outils de communication du groupe classe ; journal, conférences, blog, correspondance, exposition...L'enseignant·e a pour rôle d'organiser la valorisation des travaux à travers le conseil et les outils et techniques présentes en classe : brevets, ceintures de compétences, ... Cette étape constitue une réelle phase **d'évaluation**

Au niveau de l'ICEM-PF : toutes les étapes de travail (voir ci-dessus), sont gérées de manière coopérative.

4. Appuis sur la recherche

- Quels sont les emprunts explicites à des recherches ?

La classe-promenade s'appuie sur la **méthode naturelle**, un des piliers de la pédagogie Freinet, telle qu'elle a été élaborée par Célestin Freinet puis développée par d'autres pédagogues, comme Paul Le Bohec, Monique Quertier ou Françoise Diuzet, et retravaillée par le Laboratoire de Recherche Coopérative au sein de l'ICEM-PF.

" (...) un certain nombre de connaissances " scolaires " peuvent être acquises suivant le même processus " naturel " (...) Ce processus s'appuie sur le " torrent de vie " cet élan vital qui rend l'enfant curieux, chercheur et expérimentateur ; ses réussites l'enthousiasment et cette jubilation le pousse encore plus loin " (<https://www.icem-pedagogie-freinet.org/la-methode-naturelle>). La **Méthode naturelle remplace ce que C.Freinet a nommé la " scolastique "**, elle suit la **loi du tâtonnement expérimental " en tâtonnant, l'enfant cherche sans cesse, consciemment ou non, la réponse essentielle et constructive aux problèmes complexes que lui pose la vie "** et vise à instituer des techniques de vie " l'éducation consistera justement à faire varier les éléments du tâtonnement et de la réussite pour asseoir des techniques de vie favorables" (C. Freinet, *Œuvres pédagogiques 2*, 1994, Paris, Seuil).

L'expression "méthode naturelle" est un oxymore, puisque l'enseignant·e crée méthodiquement les conditions de construction des apprentissages, en s'appuyant sur les ressources naturelles de l'enfant. Il s'agit d'un dispositif socio-constructiviste qui place l'enfant au centre des apprentissages en interaction avec le groupe. (C. Freinet et F.Diuzet).<https://soizikel.wordpress.com/2020/09/29/la-classe-promenade-1/>

Les processus de dévolution et de problématisation, dans une conception systémique liée à l'organisation complexe de la classe coopérative ont été décrits dans " *Éléments de théorisation de la pédagogie Freinet : une approche complexe des apprentissages* " (LRC, ed Icem 2015)

<https://www.icem-pedagogie-freinet.org/secteur-laboratoire-de-recherche-cooperative>

Les effets des techniques de la Pédagogie Freinet utilisées en milieu populaire dans le contexte contemporain ont été étudiés par l'équipe du laboratoire Théodile et publiés dans l'ouvrage *Une école Freinet, fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, (dir. Y. Reuter, Ed. L'Harmattan, 2007).

5. Évaluation

- L'expérimentation a-t-elle été évaluée ?

Cette expérimentation n'a pas été à ce jour un objet de recherche universitaire. Elle n'est donc pas évaluée selon une dimension formelle académique. Cependant, chaque enseignant·e pratique diverses modalités d'évaluation au niveau de sa classe.

Le chantier " classe-promenade " de l'ICEM-PF ne s'est pas doté d'outil d'évaluation de type statistique mais les points d'étape réguliers étoffent un matériau dense et permettent une évaluation de type qualitatif.

Si oui, en quoi consiste cette évaluation ? sur quoi porte-t-elle ?

En classe, l'évaluation de l'activité classe-promenade " se fait d'une part à travers l'observation de différents indicateurs ou variables, d'autre part lors des constat formels d'acquisition de con-

naissances et de compétences".

L'enseignant·e observe des **variables comme l'estime de soi des élèves, la facilité d'enrôlement dans la tâche, l'intérêt pour les activités scolaire, l'ouverture au monde, l'acceptation de la différence, l'usage des principes démocratiques** améliorés par la mise en pratique de ce dispositif dans sa globalité.

Il-elle **mesure la construction des apprentissages disciplinaires**, selon les directions choisies :

- à partir d'analyse de traces des travaux d'élèves et d'interventions orales en cours de la phase de découverte ;
- à partir d'éléments prélevés et analysés lors des phases de restitution ;
- au cours de modalités d'évaluation formalisées choisies dans chaque classe, dans une approche différenciée, en fonction des besoins de chaque élève ;
- l'emploi d'une terminologie précise et experte dans les comptes-rendus, ainsi que la manipulation des outils dédiés à chaque discipline sont des indicateurs d'évaluation pour l'enseignant·e.

Au sein de l'ICEM-PF, les points d'étape portent sur l'engagement des acteurs et actrices, sur l'avancée de la méthodologie, sur la qualité des échanges. L'analyse de pratiques permet un recul réflexif et une avancée collective de la réflexion.

- Par qui et comment est-elle menée ?

L'évaluation du dispositif est menée par **chaque enseignant·e et par les praticien·nes du mouvement**. Elle répond à un principe développé au sein de l'ICEM-PF, qui consiste à échanger régulièrement sur les pratiques. Cette posture réflexive sur l'agir au quotidien permet la mise en place d'une forme de compagnonnage.

6. Bilan

- Effets constatés, réussites et satisfactions

Au niveau des classes, les enseignant·es impliqué·es dans l'expérimentation constatent plusieurs effets, qui les concernent ainsi que les élèves et les familles et qui impactent les individus et les groupes.

Effets sur les élèves :

Au niveau des individus (enfants-élèves) : les enseignant·es participant·es témoignent de la forte mobilisation **des élèves**, y compris les élèves en difficulté scolaire, en difficulté comportementale ou porteurs de handicaps.

Cette mobilisation favorise **l'acquisition de connaissances et de compétences** dans le cadre de **l'interdisciplinarité**. Le dispositif respecte le rythme de chaque enfant-élève qui a conscience des progrès qu'il réalise.

Le statut accordé à l'erreur dans le processus de tâtonnement, permet de valoriser **chaque enfant qui a confiance en sa capacité à apprendre et à atteindre le but qu'il s'est**

fixé. L'erreur n'est pas une " faute ", elle est **un moment du processus et construction et d'appropriation des apprentissages** (*Enseigner avec les erreurs des élèves*, JM Zakhartchouk). **L'attention des élèves est augmentée**, parce que les notions abordées font sens et que les tâches proposées sont différenciées en fonction des besoins des élèves et de leurs possibilités, tout en les stimulant pour aller de l'avant (respect de la " **zone proximale de développement** " Vygotski).

Ces différents effets constatés alliés au respect des rythmes de chacun concourent à **valoriser l'estime de soi des enfants-élèves, dans et en dehors de l'école. L'enfant-auteur, qui organise, approfondit et restitue ses découvertes est un élève valorisé**, conscient de ses progrès et de ses apprentissages.

Au niveau du groupe-classe, ce dispositif permet de renforcer la cohésion du groupe, de créer une culture commune et de construire les modalités coopératives de fonctionnement et de travail.

Effets sur les enseignant·es : ce dispositif s'avère très **motivant** pour l'enseignant·e qui peut en faire un " fil rouge " de son projet de classe. L'organisation du travail individuel et collectif dans ce dispositif permet une approche **différenciée et interdisciplinaire**. Lorsque ce projet est porté par l'équipe de cycle ou l'équipe d'école - ou simplement lorsque l'enseignant·e porteur-porteuse du projet a la possibilité de partager la démarche avec les autres, il apporte une véritable dynamique et une occasion de mutualisation des approches pédagogiques et des acquisitions des élèves.

Effets sur les familles : ce dispositif s'avère un puissant levier de coéducation. Les familles associées au dispositif changent de regard sur leur environnement proche, se sentent reconnues car prises en compte comme référence de cet environnement. C'est aussi l'occasion pour elles de mieux comprendre les démarches pédagogiques et de constater la motivation et la capacité d'apprendre de tous les enfants-élèves.

Au niveau de l'ICEM-PF, la **démarche collective** a suscité une véritable dynamique, avec un appui sur le **protocole** mis au point par un groupe de travail, point de départ pour des variations et des débats. La richesse de ce dispositif réside dans la **multiplicité des démarches** et dans les échanges entre praticien·nes qui en découlent, avec des allers-retours entre la théorie et la pratique, les discours et les applications en classe.

• Difficultés, limites, points de controverses autour de l'expérimentation

- Ce dispositif se heurte tout d'abord à des **contraintes organisationnelles**. Même si la " classe-promenade " est en principe très simple à organiser - elle se fait à pied dans l'environnement proche - certain·es enseignant·es se heurtent à leur directeur ou directrice d'école ou à l'inspecteur ou inspectrice (IEN) qui freinent sa mise en œuvre. D'autre part un certain nombre d'accompagnateurs ou accompagnatrices est nécessaire, selon le cadre légal, notamment en maternelle. Cela peut freiner la volonté de sorties régulières et fréquentes. **Le contexte sanitaire actuel** accentue dans certains cas ces difficultés, avec des interdictions d'organiser des sorties selon les contextes. Et pourtant c'est aussi une opportunité, puisque sortir en " classe-promenade ", c'est évoluer dans un espace aéré... Il faudra aussi dans certains cas vaincre les réticences des parents ou parfois même de certains collègues qui ne verront pas dans cet acte de " promenade " un acte scolaire vecteur d'apprentissages.

- Dans sa mise en œuvre, le dispositif pose également des difficultés **d'ordre pédagogique**. Il y a des choix à faire : où aller, par où commencer, quelle direction prendre ? Comment gérer la **diversité des pistes de recherches** proposées par les élèves ? Les outils " tableau de tri des

données ", puis " encyclopédie de la classe " sont des solutions, mais assez complexes à mettre en œuvre. La mise en place des **plans de travail** peut être également un outil efficace, permettant une gestion claire et ordonnée, avec un·e enseignant·e " chef d'orchestre " qui organise la mutualisation lors du retour en classe. Les formes de restitution peuvent être variées et riches, mais elles demandent une organisation collective à partir d'outils mis à disposition du groupe classe : fiches guide, outillage informatique, et sur le plan formel, classeurs de connaissances, brevets, ceintures... Dans tous les cas, l'enseignant·e doit accepter de consacrer un temps important à l'exploitation de la sortie afin qu'elle soit réellement source d'apprentissages pour les élèves.

- D'autre part, **ce dispositif interroge la posture enseignante et l'organisation de la classe**, et cette interrogation est source de difficultés, de dilemmes, de controverses pédagogiques.

L'enseignant·e a une mission de transmetteur, transmettrice de savoirs et d'organisateur, organisatrice des apprentissages. Dans ce cadre, jusqu'où peut-il laisser les élèves libres d'apprendre ce qui les intéresse, et quels choix d'étayages va-t-il ou elle faire dans le contexte de cette démarche ?

Le dispositif remet en cause certains gestes professionnels d'anticipation et de gestion de classe. La classe-promenade demande par essence d'accepter d'**accueillir l'imprévu** afin de permettre les découvertes, de susciter les tâtonnements et de donner naissance à de nouvelles connaissances et savoir-faire. L'enseignant·e est alors un·e facilitateur, facilitatrice d'apprentissages. Son étayage consiste à guider, orienter, accompagner l'enfant en lui accordant sa place d'auteur, ce qui demande un mélange subtil de contrôle de la situation et de lâcher-prise. Si tous les enseignant·es qui participent à l'expérimentation s'accordent sur cette nécessité d'accueil de l'imprévu, le curseur de la liberté d'action des élèves s'avère variable d'un·e enseignant·e à l'autre, en fonction des contextes mais aussi des styles personnels d'appropriation de la démarche.

- Ce dispositif se heurte également **aux contraintes institutionnelles**. S'il permet de faire acquérir les notions référencées dans les programmes, il ne peut s'accorder avec une programmation dans le temps des notions disciplinaires, demandée par l'institution dans les écoles primaires. Les enseignant·es qui adoptent cette pratique construisent donc des compétences de planification et de mesure des acquis en adéquation aux programmes avec des modalités différentes, notamment en rétro-action, en vérifiant au fur et à mesure du déroulement du projet les notions et compétences abordées et acquises dans telle ou telle discipline.

- **Le dispositif interroge sur le plan didactique, à propos de la forme scolaire et de l'objet de savoirs scolaires disciplinaires** : comment des savoirs issus du monde réel se transforment en objets disciplinaires, en lien avec les normes et le vocabulaire de chaque discipline ? Ainsi les " roues de vélos " vont devenir des " cercles " inscrits dans des catégories géométriques, les fourmis vont entrer dans la catégorie " insecte " avec leurs caractéristiques etc... L'enseignant·e devra donc s'employer à être " passeur " , " passeuse " , de vocabulaire, de concepts et de méthodes, afin de mettre explicitement en lien pour l'enfant-élève ses découvertes avec le savoir encyclopédique. Les enseignant·es manquent de formation initiale et continue sur cette démarche qui n'est pas aisée et qui est travaillée au sein de la co-formation à l'ICEM-PF.

Références bibliographiques

Chantier Outils (2009) *Eh bien sortons maintenant*, Ed ICEM,.Pratiques et Recherches, N°61

FREINET, C. (1946). *Le milieu local*. Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire n°24. Octobre 1946 Cannes : éditions de l'École Moderne Française

FREINET, C. (réédité 1994). *Œuvres pédagogiques 2*. Paris : Seuil.

Laboratoire de Recherche Coopérative (2015). *Éléments de théorisation de la pédagogie Freinet : une approche complexe des apprentissages*. Ed. ICEM Pratiques et recherches N°64.

MORIN D. (2018), *Pédagogie coopérative à l'université*, , Ed L'Harmattan, dir. P-J. Laffitte, p 167

PUGET J. (1938). Techniques d'étude du milieu local. Brochure d'Éducation Nouvelle Populaire n°12. Octobre 1938. Cannes : éditions de l'École Moderne Française

REUTER, Y. (2007). *Une école Freinet, fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan.

VYGOTSKI L. (1997), *Pensée et langage*. Paris : La dispute

ZAKHARTCHOUK, J. M. (2019). *Enseigner avec les erreurs des élèves*. Paris : ESF.

Nouvel Educateur (fév 2008), Sortir !, N° 186

Nouvel Educateur (avril 2015), Découvrir et vivre son milieu, N°222

DIUZET, F. (2020). *La classe promenade*. <https://soizikel.wordpress.com/2020/09/29/la-classe-promenade-1/>

<https://www.icem-pedagogie-freinet.org/secteur-laboratoire-de-recherche-cooperative>

<https://www.icem-pedagogie-freinet.org/la-methode-naturelle>

<https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/60959>

Nous concluons cette présentation par cette réflexion de Denis Morin, coordinateur du secteur formation-recherche de l'ICEM-PF : " *Dans une classe coopérative, la classe promenade est autre chose que prétexte ; elle est pré-texte. Parce qu'il a été choisi ou accepté par tous, ce moment de découverte devient objet de travail pour tous. Le travail de recherche est accepté et voulu par tous parce qu'il correspond à une réalité.* "

Secteur Formation-Recherche, ICEM-Pédagogie Freinet

Carte heuristique de la classe-promenade : PDF joint

(1) Christelle Ferjoux " Emmenez les enfants dehors ! " R. Laffont 2020 et Réseau École et Nature <http://reseauecoleetnature.org/>

(2) Guillaume Sabin " La joie du dehors, essai de pédagogie sociale ", Ed. Libertalia, 2019 et association Intermèdes Robinson <https://www.intermedes-robinson.org/>

Mots-Clés: classe, promenade, sorties scolaires, découverte du milieu local, apprentissages personnalisés et coopératifs, co, éducation, motivation, expertise, compétences professionnelles

Parenthèses : un programme hybride de littératie familiale (association Coup de Pouce - LIDILEM)

Céline Ferrier * 1,2

¹ Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles – Université Grenoble Alpes :
EA609 – Bâtiment Stendhal - CS40700 - 38058 Grenoble cedex 9, France

² Association Coup de Pouce – association nationale Coup de Pouce – France

Proposition pour le colloque
"L'école primaire au 21e siècle" 12-14 octobre 2021

Parents connectés

Expérimentation
Programme parental d'engagement en littératie familiale

Association Coup de Pouce - LIDILEM

• 1. Présentation générale

Contexte

L'expérimentation du programme " Parents connectés " s'inscrit dans une démarche de recherche-action dans le champ de la littératie familiale menée entre l'association Coup de Pouce et le laboratoire LIDILEM (Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles). Le projet de recherche est mené dans le cadre d'une thèse CIFRE (Convention Industrielle de Formation par la Recherche).

L'association Coup de Pouce accompagne chaque année 10 000 enfants via les clubs Coup de Pouce. Ces dispositifs périscolaires et péri-familiaux sont présents dans plus de 200 villes en France métropolitaine et d'outre-mer. Ils visent l'égalité des chances et la prévention de l'échec scolaire. Ces programmes sont destinés à des enfants qui n'ont pas encore pu développer à l'école tout leur potentiel et qui peuvent avoir, de ce fait, des difficultés scolaires. Ils sont repérés par les

*Intervenant

enseignant.e.s en fonction de différents critères liés à leur entrée dans les apprentissages dits fondamentaux et leurs conditions socioculturelles. Ces clubs sont proposés à des élèves à partir de la grande section de maternelle et jusqu'au cours élémentaire deuxième année(1). Les programmes Coup de Pouce sont principalement axés sur le développement des compétences en littératie (et, pour partie, en numératie) et s'appuient fortement sur des principes de coéducation(2).

Plusieurs constats ont conduit l'association à s'engager dans ce projet de recherche-action. Le premier d'entre eux, est la difficulté vécue par les acteurs de terrain à mobiliser et impliquer une partie des parents dans la démarche Coup de Pouce. Le second, est la nécessité d'enrichir les pratiques familiales d'acculturation à l'écrit pour favoriser durablement la réussite scolaire des enfants. Enfin, la crise sanitaire de la Covid19 et ses différentes répercussions ont mis en évidence la nécessité de renouveler le modèle d'intervention de l'association en n'évaluant pas l'engagement des parents par leur seule participation présenteielle mais davantage par leur engagement dans des pratiques de littératie familiale, c'est-à-dire, dans des pratiques partagées entre parents et enfants autour de l'écrit. Le rôle et la place des parents dans les apprentissages formels et informels ont été particulièrement révélés durant le premier confinement en mars 2020. Cette mise en avant de la place majeure des parents dans l'accompagnement à la scolarité constitue un contexte favorable pour repenser à la fois les modalités de la relation mais également son contenu.

L'expérimentation, qui se déroule sur deux années scolaires, prend appui sur le modèle partenarial de l'association, à savoir, un travail de proximité entre les acteurs formés à la méthode Coup de Pouce (animateur.rices, coordinateur.rices), les enseignant.e.s et les gestionnaires des villes qui financent et mettent en œuvre les clubs. La chercheuse met en œuvre l'ensemble de l'expérimentation en tant que salariée de l'association et doctorante du LIDILEM.

Dans le cadre de la phase 1 de l'expérimentation, les actrices impliquées sont : la directrice de l'école élémentaire (elle-même enseignante de CP des enfants du club et coordinatrice du dispositif dans l'établissement), l'animatrice en charge d'une partie des séances hebdomadaires et la pilote au sein du service éducatif de la ville. En phase 2 du projet, il s'agira des délégués territoriaux de l'association Coup de Pouce et l'ensemble des acteurs concernés dans les clubs identifiés.

L'expérimentation du programme d'engagement parental Coup de Pouce est menée sur deux années scolaires. En 2020-2021, dans un club Coup de Pouce Clé (lecture-CP) de la ville de Caluire en périphérie de Lyon. En 2021-2022, dans 15 clubs Coup de Pouce de France répartis selon les différents programmes Coup de pouce et les territoires.

• 2. Objectifs

Le projet est développé en tant qu'hypothèse de travail répondant à plusieurs objectifs :

- identifier, valoriser et développer les pratiques parentales d'éveil à la lecture et à l'écriture,
- favoriser l'engagement des parents dans l'accompagnement scolaire des enfants en levant une partie des obstacles rencontrés par les parents (disponibilité, maîtrise de la langue de l'école, manque de confiance, protocoles sécuritaires et sanitaires, etc.),
- enrichir la relation club-famille existante en offrant d'autres formes d'engagement possibles,
- expliciter auprès des acteur.rice.s et des parents le rôle de la famille dans le domaine de l'acculturation à l'écrit,

- renforcer le sentiment de compétence et d'efficacité personnelle des parents dans le domaine de l'éveil à la lecture et à l'écriture dans toutes les langues familiales.

Les objectifs de l'expérimentation sont ceux du projet de recherche établis par la doctorante, la directrice de recherche, le laboratoire et l'association.

L'hypothèse de recherche qui oriente cette expérimentation présuppose que les parents considérés comme les plus éloignés de l'école ont besoin d'une première relation à distance pour s'engager de manière autonome dans l'accompagnement à la scolarité de leur enfant. L'explicitation des liens entre pratiques de littératie familiale et réussite scolaire représente ainsi un levier d'engagement parental dans l'éveil à la lecture et à l'écriture des enfants. La relation écrite sous forme de messages courts prend en compte leurs dispositions temporelles ainsi que leurs pratiques réelles et offre un cadre rassurant, étape préalable à leur engagement de proximité aux côtés des acteur.rice.s.

• 3. Organisation de l'expérimentation

Le projet vise à compléter le modèle d'intervention actuel des programmes Coup de Pouce auprès des parents par un programme à distance (envoi de SMS) centré sur les pratiques familiales d'éveil à la lecture et à l'écriture (littératie familiale) et placé dans le prolongement des activités menées avec les enfants dans les clubs. Le distanciel est considéré comme un enrichissement et un renouvellement de la relation présenteielle : l'ensemble forme ainsi un programme hybride.

Durant une partie de l'année Coup de Pouce et durant l'année scolaire suivante (N+1), les parents reçoivent des messages qui les engagent à poursuivre les activités du club et également à enrichir leurs pratiques de littératie familiales. Ils ont la possibilité de recevoir le programme dans la langue de leur choix. Le plurilinguisme est valorisé par ce mode de communication afin que les langues familiales soient reconnues et soutenues implicitement et explicitement dans les messages.

Le contenu du programme a pour objectif de nourrir les routines existantes par des pratiques d'acculturation à l'écrit connues pour avoir un important rendement scolaire. La lecture partagée entre parents et enfants est l'une des plus importantes mais d'autres pratiques telles que les écritures domestiques (agenda, liste de courses, etc.) seront également proposées et valorisées (Lahire, 1995). L'inscription de ces pratiques au plus près des habitudes de vie est nécessaire pour éviter de produire de nouvelles injonctions éducatives dissociées du vécu familial et ayant, de ce fait, des difficultés à se maintenir sur le long terme.

Durant la première phase de, la chercheure anime le club une fois par semaine pour être au plus près du groupe d'enfants et de parents dans une démarche ethnographique et collaborative. Cette nécessaire proximité vise à observer le fonctionnement de terrain des programmes Coup de Pouce et de pouvoir créer des situations régulières d'échanges (présentiel et distanciel). Des entretiens semi-dirigés menés avec les parents visent à identifier leurs routines familiales et leurs attentes vis-à-vis de l'accompagnement scolaire de leur enfant. Des entretiens complémentaires permettront des retours d'expériences et un ajustement des messages. La dimension collaborative entre la chercheure, les parents, les acteurs et les enfants étant la méthodologie visée dans le cadre de l'expérimentation. Des observations menées dans le club auprès des enfants permettent d'évaluer tout au long de l'année l'engagement des enfants dans des pratiques de littératie associées à celles promues auprès des parents. L'analyse parallèle des entretiens et des observations devra mettre en évidence les pratiques réelles et les représentations des différents acteur.rice.s les concernant. La relation club-famille est mise en place dès le démarrage du club par l'envoi régulier et individuel de SMS aux parents en complément des actions en présentiel. Ces messages permettent d'évaluer la pertinence de ce mode de communication et ses effets sur l'engagement des parents

à la fois dans la démarche Coup de Pouce et plus globalement dans la scolarité de leur enfant. Les parents peuvent répondre à ces messages s'ils le souhaitent ou seulement les consulter. La seconde phase de l'expérimentation permettra des envois généralisés aux parents des clubs concernés. En parallèle, les acteur.rice.s (animateur.rice.s et coordinateur.rice.s) recevront des copies de ces messages afin d'être informés tout au long de l'année du contenu du programme et pouvoir poursuivre, dans les échanges en présentiel, l'accompagnement et la promotion des pratiques de littératie familiale.

Schéma n°1 - *Déroulement du programme parental d'engagement en littératie familiale.*

Le schéma n°1 préfigure les différentes étapes du programme tel que potentiellement déployé après l'expérimentation. Le présentiel serait constitué des actions actuelles des programmes Coup de Pouce avec et auprès des parents. La formation des acteur.rice.s et le distanciel auprès des parents seraient des étapes concomitantes pour promouvoir les pratiques de littératie familiales tout au long de la chaîne de " passeurs ". Enfin, le programme se prolongerait par les envois de message durant les grandes vacances scolaires et l'année scolaire suivante à un rythme moins soutenu pour permettre une autonomisation et une émancipation progressives des parents.

• 4. Appuis sur la recherche

Le cadre théorique de l'expérimentation est à la fois celui de la littératie familiale, de la sociodidactique de l'écrit et de la sociologie de l'école.

Le rôle et l'implication des parents dans l'éveil à la lecture et à l'écriture des enfants représentent un champ d'intervention éducatif qui a été peu interrogé en France malgré les constats récurrents liés aux compétences en lecture des élèves dans notre pays (André, 2003). L'enjeu est majeur : savoir lire et écrire ne suffit plus pour réussir. De nombreuses autres compétences associées sont nécessaires dans nos sociétés de plus en plus basées sur le langage écrit (Pierre, 2003). L'école apprend à lire et à écrire tandis que la famille peut favoriser des habitudes et des postures qui vont permettre à l'enfant de construire précocement son identité de lecteur/scripteur au-delà de l'apprentissage formel (Bonnéry et Joigneaux, 2015 ; Frier, 2016). Soutenir et promouvoir les pratiques de médiation à la lecture et d'acculturation à l'écrit en milieu familial est une entreprise qui s'inscrit dans un objectif de réussite scolaire et éducative. Avoir des pratiques diversifiées et régulières de lecture constitue un pré-requis majeur pour tous les apprentissages et pour parvenir à l'autonomisation (Chauveau, 2003). L'école et la famille forment les maillons forts d'une chaîne de " passeurs de lecture " (Frier, 2006). La coopération entre les parents et les enseignant.e.s constitue un axe majeur permettant de construire un projet de lecture autour de l'enfant.

Néanmoins, la relation école-famille en milieu populaire se caractérise par plusieurs malentendus concernant les attentes réciproques favorables à la réussite scolaire des enfants et peut ainsi fragiliser ce projet commun (Lahire, 1995 ; Périer, 2019). L'éloignement physique et symbolique d'une partie des parents issus des catégories populaires vis-à-vis de l'école est ainsi transcrit dans les programmes de 2013 : " Pour construire l'école et la réussite de tous les élèves, une coopération renforcée avec les parents, particulièrement avec les parents les plus éloignés de l'institution scolaire, constitue un enjeu majeur ". Comme mentionné, une partie des parents est considérée comme éloignée de l'école. Cette distance est perçue par l'institution et ses acteur.rice.s comme un obstacle à la réussite scolaire des enfants. La présence dans la sphère scolaire, la disponibilité et l'engagement des parents dans la relation école-famille sont les principaux indicateurs actuels qui permettent de mesurer la distance entre eux et l'institution (Rakocevic, 2014). De fait, la distance physique est synonyme de distance symbolique avec les attentes et les enjeux de l'école.

Les parents les plus précaires sont tout particulièrement soumis à cette évaluation présenteielle (Périer, 2019). Les attentes à leur égard sont plus importantes que pour les autres catégories sociales. Ils doivent répondre favorablement aux demandes de l'école et signifier leur engagement par leur disponibilité régulière. Le prérequis de l'institution les concernant est leur éloignement de la culture scolaire. Pour ces raisons, ils doivent redoubler de présence et d'acceptation des différentes sollicitations pour démontrer leur rapprochement et donc leur engagement dans la scolarité de leur enfant (Périer, 2019).

Les études relatives à l'engagement parental dans le domaine des apprentissages, et plus spécifiquement de la littératie familiale, mettent en avant depuis 2018 la pertinence d'un modèle d'intervention à distance (Cortes, Fricke, Loeb et Song, 2018; Cortes, Fricke, Loeb, Song et York, 2019). Ces études ont permis l'expérimentation et le déploiement de programmes aux USA tels que *Ready4K*(3). Des dispositifs expérimentaux débutent également en France à la fois pour la petite enfance mais aussi pour les enfants d'âge scolaire au moment de leur entrée dans l'écrit(4). Les programmes d'intervention à distance répondent, en outre, à la nécessaire flexibilité des démarches éducatives vis-à-vis des modes de vie actuels et plus particulièrement des familles les plus touchées par la précarité sociale, économique et familiale. Enfin, le taux d'équipement en téléphonie mobile permet aujourd'hui de construire ce type de dispositif pour des familles de toutes catégories socio-professionnelles même dans des contextes de vie très précaires. Les études indiquent également un taux d'ouverture et de mémorisation très élevé pour les SMS contrairement aux emails et ils ne nécessitent ni connexion à Internet ni téléchargement d'application. Ils sont en cela une solution technologique particulièrement égalitaire.

Le profil linguistique des enfants en France et, plus particulièrement, de ceux scolarisés dans des établissements en réseau d'éducation prioritaire (REP) est marqué par un important taux d'élèves plurilingues. L'enquête Lire-Ecrire au CP dirigée par Robert Goigoux (2014) nous fournit des données intéressantes à ce sujet : dans 39 classes de CP en REP, 57 % des enfants sont déclarés plurilingues par leurs enseignant.e.s (Miguel Addisu et Maire Sandoz, 2015). Comme le montre cette étude, les pratiques enseignantes s'adaptent très peu aux profils et aux compétences linguistiques de ces enfants. Pourtant, la reconnaissance de leur bilinguisme ou de leur plurilinguisme émergent peut faciliter leurs apprentissages particulièrement en littératie et, parallèlement, favoriser l'engagement de leurs parents en littératie familiale (Hélot, Hoffman, Scheidhauer et Young, 2006). En effet, les pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture les plus influentes dans l'acculturation à l'écrit des enfants sont celles qui se développent dans la langue maternelle des parents (Burns, Espinosa et Snow, 2003). En promouvant les pratiques familiales dans les langues parlées et maîtrisées par les parents, les acteur.rice.s de l'éducation soutiennent le sentiment de compétence des pères et des mères et peuvent limiter les différents conflits de loyautés vécus par les enfants qui vivent entre plusieurs langues (Moro, 2002).

• 5. Evaluation

L'expérimentation du programme d'engagement parental sera évaluée selon des indicateurs qualitatifs et des indicateurs quantitatifs dans le cadre du projet de recherche. Une première évaluation qualitative en septembre 2021 et une seconde évaluation quantitative et qualitative suite à la phase 2, à l'autonome 2022.

Les entretiens semi-dirigés de début et de fin d'année avec les parents durant la phase 1 permettront d'analyser leur engagement dans le programme (*Cf.* Schéma n°2). La spécificité de l'évaluation réside dans les observations menées en parallèle au sein du club auprès des enfants. L'identification des pratiques de littératie familiale et leur évolution tout au long du programme seront évaluées via ces observations. Les échanges individuels par SMS entre l'animatrice/chercheure et les parents du club constitueront des données importantes pour

mesurer l'engagement dans la démarche et également la pertinence du contenu, du calendrier et du média.

La phase 2 de l'expérimentation permettra d'avoir des mesures quantitatives (*Cf.* Schéma n°2). Le nombre de parents volontaires ainsi que le choix des langues seront des données importantes à cette étape. Les réponses individuelles des parents seront analysées à la fois dans leur fréquence mais également dans leur contenu. Enfin les connaissances et les représentations concernant les pratiques de littératie familiale seront évaluées à la fois auprès des parents en fin de parcours mais également auprès des acteur.rice.s considérant que leurs pratiques réciproques constituent un écosystème autour de l'enfant dans sa construction d'une identité de lecteur/scripteur. Des grilles d'observation seront soumises aux animateur.rice.s des clubs concernés en phase 2 afin qu'ils/elles puissent renseigner des indicateurs de début et de fin d'année concernant l'acculturation à l'écrit des enfants et l'accompagnement familial dont ils bénéficient. A chaque étape, les observations menées auprès des enfants au sein des clubs sont croisées avec les autres données récoltées pour que la dimension familiale de la littératie soit présente dans la méthodologie de recherche.

Schéma n°2 – Evaluation de l'expérimentation du programme d'engagement parental en littératie familiale (2021).

• 6. Bilan

L'expérimentation du programme d'engagement parental en littératie familiale est actuellement dans sa première phase et un bilan ne peut être produit à ce stade. Nous pouvons néanmoins partager certaines de nos premières observations.

Les conditions actuelles dans les établissements scolaires en raison de la crise sanitaire et des protocoles sécuritaires entravent et complexifient la relation école-famille dans toutes les catégories de la population. Depuis 2015, les conditions d'accès dans les écoles sont drastiques et il demeure logique de penser qu'elles perdureront ainsi encore longtemps. Imaginer et concevoir de nouvelles modalités de communication pour maintenir et enrichir la relation paraît alors essentiel. Les crises sont ainsi des accélérateurs qui obligent à être innovant pour maintenir les liens et pour les renforcer.

Il apparaît également que les pratiques de littératie familiale nécessitent des supports : des livres, bien entendu, mais également des jeux. Nous notons que le marché grand public est assez pauvre concernant les jeux qui visent explicitement les compétences de lecture et/ou d'écriture. Les ressources développées par l'association Coup de Pouce pour les séances se révèlent être très pertinentes pour des parents souhaitant s'engager dans des pratiques ludiques autour de la lecture et de l'écriture et ayant un faible sentiment de compétence ou de légitimité vis-à-vis de l'écrit. Il paraît ainsi intéressant que le contenu des messages soit complété régulièrement par des prêts de jeux et de livres dans une démarche de va et vient. Enfin, nous observons l'influence des émoticônes dans la communication écrite par SMS. Il semble que leur utilisation crée une proximité et une levée des inhibitions vis-à-vis du langage écrit qui peut être favorable à la communication entre acteur.rice.s et parents. Notre bilan permettra une analyse détaillée de ces différentes observations et de l'ensemble du recueil de données.

Références

- André, Ch. (2003). Parentalité et apprentissage de la lecture. Paris : L'harmattan.
- Bonnéry, S. et Joigneaux, C. (2015). Des littératies familiales inégalement rentables scolairement. *Le français aujourd'hui* (n°190).
- Burns, S., Espinosa, L., et Snow, C. (2003). Débuts de la littératie, langue et culture: perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 29, 1, 75-100.
- Chauveau, G. (2003). Comment l'enfant devient lecteur ? Paris : Retz.
- Cortes, K., Fricke, H., Loeb, S., Song, D. S. et York, B. (2018). Too or too much ? Actionable advice in an early-childhood text messaging experiment
- Cortes, K., Fricke, H., Loeb, S., Song, D. S. et York, B. (2019). When Behavioral Barriers are Too High or Low - How Timing Matters for Parenting Interventions. Document de travail du NBER n° w25964, disponible sur SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3405151>
- Dionne, A-M. (2011). La littératie familiale : un déterminant de la réussite scolaire de l'enfant. L'évaluation de la littératie. Ottawa : Presses universitaires d'Ottawa.
- Frier, C. (2016). Sur le chemin des textes : Comment s'appropriier l'écrit de l'enfance à l'âge adulte. Toulouse : Presses universitaires du Midi.
- Hélot, C., Hoffman, E., Scheidhauer, M.L. & Young, A. (2006) : Ecart de langues, écart de cultures : A l'école de l'Autre. Peter Lang : Frankfurt.
- Lahire, B. (1995). Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires. Paris : Seuil.
- Moro, M-R (2002). Enfants d'ici venus d'ailleurs. Paris : La découverte.
- Miguel Addisu, V. et Maire Sandoz, M-O. (2015). Apprendre à lire au CP dans une classe multilingue : le plurilinguisme des élèves comme ressource didactique ?, *Repères* (En ligne), 52 | 2015.
- Pierre, R. (2003). Entre alphabétisation et littératie : des enjeux didactiques. *Revue française de linguistique appliquée*. (Vol VIII).
- Rakocevic, R. (2014). Implication des parents dans la réussite à l'école : éclairages internationaux. *Education et formations*, n° 85, novembre, p. 31-46.
- (1) Les programmes Coup de Pouce
 - (2) Les fondamentaux des programmes Coup de Pouce
 - (3) Programme Ready4k
 - (4) Programme 1001 mots et l'expérimentation Sciences Po Lecture parentale

Mots-Clés: littérature familiale, engagement parental, éveil à l'écrit, plurilinguisme, relation école famille, périscolaire

Expérimenter la pensée informatique pour l'enseigner

Yann Secq ^{*† 1}, Marielle Léonard ^{* ‡ 1,2}

¹ Centre de Recherche en Informatique, Signal et Automatique de Lille - UMR 9189 – Ecole Centrale de Lille : UMR9189, Université de Lille : UMR9189, Centre National de la Recherche Scientifique : UMR9189 – Université de Lille - Campus Cité Scientifique - Bâtiment ESPRIT - 59655 Villeneuve d'Ascq Cedex - FRANCE, France

² Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille - ULR 4354 – Université de Lille : ULR4354 – Université de Lille - 42 rue Paul Duez - 59000 Lille, France

Cet article présente un scénario de formation continue d'initiation à la pensée informatique. Ce scénario a été déployé auprès d'une soixantaine de professeur·e·s des écoles d'une même circonscription. Les objectifs de la formation sont de démystifier l'informatique, outiller conceptuellement les enseignant·e·s pour la réalisation d'activités d'initiation à la programmation, les mettre en confiance pour la mise en oeuvre de telles activités en classe. Le principe de la formation consiste à faire expérimenter aux formé·e·s la séquence proposée aux élèves en la complétant par des éclairages scientifiques et pédagogiques. Le scénario mobilise différentes modalités : des séquences débranchées, des séquences en ligne et une mise en oeuvre en classe avec leurs élèves. Les documents collectés auprès des enseignant·e·s (fiche de préparation, photos, vidéos ...), nous permettent d'apprécier leur degré d'appropriation des concepts. La séquence de formation est structurée en 3 étapes principales : un premier temps de formation de 3h, un deuxième temps d'expérimentations en classe avant un troisième temps de formation en présentiel. Lors du premier temps, une activité de mise en contexte consiste à capter les représentations des participant·e·s sur ce qu'évoque le mot "informatique". Ensuite, une activité débranchée mobilisant des briques de construction permet d'expérimenter les notions de langage, d'algorithme, de machine de séquence et de répétition. Ces mêmes notions sont ensuite renforcées au travers d'une activité sur tablettes. Une institutionnalisation clôt ce premier temps de formation avec une incitation à expérimenter des variations des activités vécues ou d'en inventer de nouvelles avec leurs élèves. Lors du troisième temps, des retours d'expériences sont échangés entre les participant·e·s et remis en contexte d'un point de vue pédagogique et scientifique par les formateurs et formatrices. Puis, d'autres activités en ligne sont proposées aux participant·e·s afin qu'ils poursuivent en auto-formation le développement de leurs compétences en programmation.

Mots-Clés: Formation de professeur·e·s des écoles, Pensée informatique, Apprentissage par la pratique

*Intervenant

†Auteur correspondant: yann.secq@univ-lille.fr

‡Auteur correspondant: marielle.leonard@univ-lille.fr

Adaptation du projet PLSLP en NC : la question de la formation continue des enseignants – Approche éducative de " conscientisation " des pratiques professionnelles

Séverine Ferriere * ¹, Yolande Cavaloc *

, Nathalie Dupeux *

¹ Laboratoire du LIRE – Nouvelle-Calédonie

L'objectif de cette proposition est de présenter l'adaptation du programme " Pacific Literacy and School Leadership Programme " (PSLP, Jesson and Spratt, 2017), dans des écoles primaires de la Nouvelle-Calédonie. Les concepteurs du dispositif ont inscrit leur démarche générale dans l'approche écosystémique développée par Bronfenbrenner (1992), en adoptant la recherche-design (Design-Based Research), afin de pallier aux difficultés de formation initiale et d'illettrisme qui touche le Pacifique, notamment les îles Cook, Salomon et Tonga. Les particularités de ces pays sont d'avoir un système scolaire plutôt centralisé, un contexte linguistique plurilingue, des lieux de scolarisation dispersés au niveau géographique et des difficultés dans le système de formation des enseignants (Jesson et Spratt, 2017). C'est en raison de ces différentes caractéristiques qu'il nous a semblé intéressant de déployer ce dispositif en Nouvelle-Calédonie.

Ce programme produit des données issues du terrain via l'analyse des gestes professionnels, l'évolution des méthodes et des pratiques, grâce à une grille d'observation itérative, des entretiens post observation et des entretiens-bilans annuels. Les temps d'observation se déroulent sur six temps, et à chaque fois de manière aléatoire et à différents moments de la journée. Chaque temps permet à plusieurs reprises d'observer l'enseignant puis les élèves, durant un timing chronométré.

L'ensemble de ces données permet un état des lieux et des perspectives pour :

- les chercheuses (au nombre de trois dans cette expérimentation, toutes issues du monde de l'éducation), qui accompagnent, par une prise de conscience lors de l'analyse des pratiques, en prenant appui sur l'ensemble des outils d'observation en vue de développer des pratiques et compétences littéraciques en classe ;
- les enseignants (sept dans deux écoles ; un homme et six femmes ; avec une moyenne d'âge de 43 ans et une moyenne d'années d'expériences professionnelles de 15 ans), qui bénéficient de

*Intervenant

l'observation des élèves en apprentissage, par une personne extérieure à la classe, de manière à ajuster leur posture professionnelle et réflexive ;

- la communauté éducative (les deux écoles), par une pratique innovante relevant de la formation continue dans les écoles, dans le but de créer des actions en synergie dans l'école et améliorer de manière tangible et à long terme les pratiques enseignantes pour la réussite des élèves ;

- in fine les élèves (environ 150 par année), de sorte à ancrer les compétences littéraciques liées particulièrement à la maîtrise du langage en contexte plurilingue.

Nous proposons de présenter l'implication dans le dispositif et l'évolution professionnelle et réflexive des enseignants suivis depuis trois ans dans deux écoles de la ville de Nouméa et sa périphérie, selon les différentes étapes suivies, de l'adaptation des outils à l'accompagnement réflexif : 1- Phase d'adaptation des outils (grilles d'observations, entretiens post-observations) ; 2- Phase profilage des enseignants engagés ; 3- Phase de tâtonnement des pratiques individualisées ; 4- Phase d'ancrage des pratiques.

Le croisement des résultats quantitatifs via la grille d'observation des enseignants et des élèves (en moyenne 18 temps d'observation par enseignant par an) et l'analyse des résultats qualitatifs issus des entretiens post observation ont permis de dégager, en collaboration enseignant/chercheur, des thématiques de travail. On observe ainsi le développement d'une posture réflexive chez cinq des sept enseignants, avec une variation de résistance et d'engagement dans l'accompagnement et la modification de postures enseignantes, et un regard plus aiguisé sur les postures des élèves et les interactions en classe.

Ces observations quant à l'engagement, l'adhésion et l'évolution des sept enseignants au sein du dispositif permettent d'ouvrir une réflexion théorique inscrite dans une perspective *bottom up* (Clerc, 2011 ; Jodelet, 2011) rendue possible par la DBR methodology approach (McKenney and Reeves, 2013). Cette approche permet d'entrevoir une approche éducative de " conscientisation ", courant de réflexion en expansion dans les travaux francophones, dans une perspective plus large d'un mouvement de " retour vers le sujet " (Jodelet, 2008) et d'une prise en considération des particularités individuelles de " sujets pensants et agissants " (Jodelet, 2015). Les limites de cette expérimentation s'inscrivent dans différentes dimensions. Au niveau de l'enseignant, celui-ci doit posséder les prémices d'une capacité à l'analyse réflexive. Il doit être en mesure de s'observer dans sa pratique à partir des éléments dégagés et de proposer des pistes d'enrichissement de sa pratique. L'enseignant qui est dans une conception du métier relative à une simple application d'outils éprouvés ailleurs peut avoir des difficultés à intégrer l'intérêt du dispositif. Au niveau du chercheur, sa connaissance professionnelle du métier d'enseignant peut l'inciter à interpréter les observations menées et orienter ainsi de manière trop intrusive les éléments de réflexion.

L'intérêt de l'adaptation de ce dispositif est de développer une individualisation de la formation en rendant l'enseignant acteur en contexte classe, ce qui n'est pas existant dans les propositions actuelles de formation continue des enseignants en Nouvelle-Calédonie.

Bibliographie

Clerc, J. (2011). Psychologie communautaire et éducation populaire. Dans T. Saïas (Ed.), *Introduction à la psychologie communautaire* (pp. 85-95). Dunod.

Jesson, R. et Spratt, R. (2017). An Intervention in literacy in three Pacific nations: Implications of a context specific approach to co-design. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 16(1), 36-49.

Jodelet, D. (2008). Le mouvement de retour vers le sujet et l'approche des représentations sociales. *Connexions*, 89(1), 25-46.

Jodelet, D. (2015). Problématiques psychosociales de l'approche de la notion de sujet. *Cadernos de Pesquisa*, 156(45), 315-327.

McKenney, S. et and Reeves, T. (2013). Systematic Review of Design-Based Research Progress: Is a Little Knowledge a Dangerous Thing ? *Educational Researcher*, 42(2), 97-100.

Mots-Clés: formation continue in situ, littératie, postures, accompagnement

Écriture monographique et formation des enseignants du premier degré

Arnaud Dubois * ¹, Frédéric Canac *

², Sylvie Canat-Faure *

², Patrick Geffard *

³, Marc Guignard *

⁴, Richard Lopez *

², Gerald Schlemminger *

¹ Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation – Université de Rouen
Normandie : EA7454 – France

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

³ Centre interdisciplinaire de recherche, culture, éducation, formation, travail – Université Paris 8
Vincennes-Saint-Denis : EA4384 – Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis - 2 rue de la Liberté -
93526 Saint-Denis cedex Université Paris-Est Créteil (UPEC) - Ecole Supérieure du Professorat et de
l'Enseignement (ESPE) Rue Jean Macé - 94380 Bonneuil, France

⁴ Education, Cultures et Politiques – Université Jean Monnet [Saint-Etienne], Université Lumière -
Lyon 2 – 86 rue Pasteur 69007 Lyon, France

Responsable :

Arnaud Dubois, PU en sciences de l'éducation et de la formation, Université Rouen-Normandie,
CIRNEF (Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation)

Discutante :

Sylvie Canat-Faure, PU en sciences de l'éducation et de la formation, Université Paul Valéry
Montpellier 3, LIRDEF (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation
et Formation)

Intitulé du symposium :

Écriture monographique et formation des enseignants du premier degré

*Intervenant

Présentation du symposium :

Cette proposition de symposium s'inscrit dans l'axe no5 de l'appel à communications portant sur l'articulation entre "recherche et formation". Il porte sur l'écriture monographique dans le cadre de la formation des enseignants du premier degré.

Les monographies sont définies ici en référence à la pédagogie institutionnelle, courant pédagogique issu de la pédagogie Freinet, qui s'est développé en France à partir de 1958. Dans ce courant pédagogique (Vasquez et Oury, 1967) qui s'est développé en proximité avec la psychothérapie institutionnelle et en référence à la psychanalyse, les monographies sont des récits écrits de situations professionnelles vécues, faisant l'objet d'un travail d'élaboration en groupe. On distingue différents types de monographies : d'élèves, d'institutions, de classes. Ces textes constituent des objets médiateurs dans un "groupe de pairs" (Geffard; 2018) et font l'objet d'un travail d'analyse de pratiques professionnelles. Elles sont à la fois le point de départ d'une recherche en groupe à partir de la pratique et un outil au service de la formation des enseignants.

Dans ce symposium long, six communications sont proposées par six chercheurs issus de cinq équipes de recherche, en France et en Allemagne, pour tenter d'envisager l'écriture et le travail monographique comme des modalités d'articulation entre recherche et formation des enseignants du premier degré.

La première communication propose une mise en perspective historique des monographies de la pédagogie institutionnelle. Dans une recherche historique inédite, l'auteur examine les monographies publiées par Oskar Pfister pour montrer comment dès le début du XXe siècle, ces textes sont considérés comme la source d'un travail de recherche sur l'application de la psychanalyse à la pédagogie et comme un outil de formation des enseignants à la psychanalyse.

Après cette présentation historique, la deuxième contribution porte sur la place de l'écriture monographique dans une recherche menée par un enseignant du premier degré dans le cadre d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation.

Les trois communications suivantes présentent des dispositifs de formation proposant des temps d'écriture monographique : un travail monographique en formation initiale de professeurs des écoles; un groupe d'analyse clinique de la pratique professionnelle avec des formateurs d'enseignants; un module de formation avec de futur·e·s enseignant·e·s des écoles bilingues immersives occitanes Calendreta. Les chercheurs analysent les processus à l'œuvre dans ces dispositifs : formation à l'observation; remaniement du positionnement subjectif en situation professionnelle; développement de la réflexivité.

La sixième communication est originale par sa forme : elle est construite sous la forme d'un dialogue entre deux chercheurs pour rendre compte d'un parcours d'enseignement, de formation et de recherche pour partie construit par la pratique de l'écriture monographique. L'usage des monographies en formation est envisagé comme une manière de prendre en compte "la dimension du sujet".

Ces communications et les discussions qu'elles susciteront, avec l'aide d'une discutante, spécialiste de la pédagogie institutionnelle adaptée, seront l'occasion de montrer l'actualité et la diversité des pratiques d'écriture monographique dans la formation des enseignants du premier degré. Les recherches présentées permettront de formuler de nouvelles hypothèses sur les mono-

graphies comme articulation possible entre recherche et formation.

Mots-clés : écriture monographique; pédagogie institutionnelle; groupes; approche clinique d'orientation psychanalytique.

Références bibliographiques

Geffard, P. (2018). *Expériences de groupes en pédagogie institutionnelle*. Paris : L'Harmattan.

Vasquez, A. Oury, F. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspero.

Participants :

1) Frédéric Canac, Docteur en sciences de l'éducation et de la formation, LIRDEF (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation)

2) Arnaud Dubois, PU en sciences de l'éducation et de la formation, Université Rouen-Normandie, CIRNEF (Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation)

3) Patrick Geffard, PU en sciences de l'éducation et de la formation, Université Paris 8, CIRCEFT (Centre Interdisciplinaire de Recherche Culture, Éducation, Formation, Travail)

4) Marc Guignard, MCF en sciences de l'éducation et de la formation, Université Lyon 2, ECP (Éducation, Cultures, Politiques)

5) Gerald Schlemminger, PU, sciences du langage, Français langue étrangère, Pädagogische Hochschule Karlsruhe (Allemagne)

6) Richard Lopez, Doctorant, Université Paul Valéry Montpellier 3, LIRDEF (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation)

7) Sylvie Canat-Faure, PU en sciences de l'éducation et de la formation, Université Paul Valéry Montpellier 3, LIRDEF (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation)

Proposition de communication no1

Auteur : **Arnaud Dubois**, PU Sciences de l'éducation et de la formation, Université Rouen-Normandie, CIRNEF (Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation)

Titre : **"L'éducation psychanalytique" du pasteur Pfister, une origine des monographies de la pédagogie institutionnelle**

Résumé :

L'écriture monographique est une pratique ancienne dans le champ pédagogique et dans le cadre de la formation des enseignants du premier degré.

Elle trouve ses origines dans les sciences sociales au XIXe siècle (Savoye, 2000) et se développe ensuite en éducation. Des instituteurs écrivent des monographies de différentes natures dès le

début du XXe siècle (Monceau et Savoye; Lamih, 2001). Cette pratique était courante dans le mouvement Freinet : on trouve des monographies d'élèves dans les publications de l'Institut coopératif de l'école moderne, et en 1958-1959, un programme de recueil de monographies d'élèves de classes de perfectionnement est initié par F. Oury, soutenu par C. Freinet. L'expulsion d'une partie des membres du groupe Freinet francilien en 1961 marque la naissance progressive d'un nouveau courant pédagogique dans lequel l'écriture monographique joue un rôle central : il s'agit de la pédagogie institutionnelle, qui se divise à partir de 1964 en plusieurs courants. Les instituteur·trice·s engagé·e·s dans les premiers groupes de pédagogie institutionnelle, notamment ceux du courant psychanalytique de la pédagogie institutionnelle ont contribué à renouveler l'écriture monographique. Dans ce courant pédagogique, une monographie est composée d'un récit de l'évolution d'un élève ou d'une institution, écrit par un·e instituteur·trice, suivi d'un commentaire articulant des concepts psychanalytiques pour tenter d'éclairer la situation rapportée. Cette écriture est le fruit d'un travail en groupe. Dans *Vers une pédagogie institutionnelle* (1967), Aïda Vasquez et F. Oury publient six monographies d'élèves, suivies de commentaires. Dans cet ouvrage, ils considèrent que l'écriture de monographies peut être au service "de la formation (des) maîtres" par "la remise en question de chacun par le groupe" (Vasquez et Oury, 1967, p. 255). Ils envisagent cette pratique comme une "formation psychologique des enseignants" soutenant une "prophylaxie des troubles mentaux chez les enseignants" (p. 256).

Dans des recherches précédentes, j'ai montré la filiation entre la pratique de l'écriture monographique dans ce courant pédagogique et d'autres pratiques d'écritures dans le courant associant éducation et psychanalyse (Dubois, 2019). Ainsi, j'ai montré les liens entre les travaux de Hans Zulliger (1893-1965), pédagogue suisse à orientation psychanalytique et ceux d'Oury et Vasquez. Zulliger, favorable à une autre "écoute des élèves" dans la classe - inspirée de l'écoute dans la cure analytique -, a publié des récits d'évolution d'enfants et de groupes, proches des monographies de la pédagogie institutionnelle.

Dans cette communication je voudrais montrer que les travaux d'Oskar Pfister constituent une autre origine des monographies de la pédagogie institutionnelle. Pfister (1873-1956), pasteur et pédagogue suisse est connu en France pour avoir donné l'occasion à Freud d'écrire pour la première fois un texte dans lequel il prend position sur l'intérêt de la psychanalyse pour les éducateurs. Ce texte de Freud est usuellement nommé "la préface à Pfister" (Freud, 1913), alors que cet ouvrage de Pfister (1913) n'a jamais été traduit en français. Cette communication sera l'occasion de présenter les résultats d'une recherche historique sur cet ouvrage de Pfister - *Die Psychanalytische Methode* (1913) - et des conférences regroupées dans un recueil intitulé *La psychanalyse au service des éducateurs* (1921). Ces deux publications contiennent "des cas" d'enfants (Pfister, 1921, p. 76) que P. Bovet nomme des "monographies" (1921, p. VI) dans sa préface au second ouvrage de Pfister. Cette communication permettra de présenter ces "monographies" et la manière dont elles articulent recherche et formation. Elle sera aussi l'occasion de montrer les liens entre le mouvement de l'éducation nouvelle et la "pédagogie psychanalytique", contribuant ainsi à préciser les origines de la méthode monographique en pédagogie.

Mots-clés : monographies; Freud; Pfister; éducation et psychanalyse; pédagogie institutionnelle.

Références bibliographiques

Freud, S. (1913/2005). Introduction à la méthode psychanalytique du Dr Oskar Pfister. Dans *Œuvres complètes. Psychanalyse*, t. XII (p. 37-40). Paris : Puf.

Pfister, O. (1913). *Die Psychanalytische Methode. Eine erfahrungswissenschaftliche-systematische Darstellung*. Verlag : Leipzig ; Berlin : Klinkhardt.

Pfister, O. (1921). *La psychanalyse au service des éducateurs*. Avec une préface de P. Bovet (p. V-VII). Berne : Ernst Bircheur éditeur.

Vasquez, A. et Oury, F. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro.

Proposition de communication no2

Auteur : Frédéric Canac, Professeur des écoles, Docteur en sciences de l'éducation et de la formation, LIRDEF (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation)

Titre : L'écriture monographique : une entrée en recherche

Résumé :

La présente communication s'inscrit à la suite d'une thèse de doctorat soutenue en novembre 2020 questionnant la notion de groupe dans le champ éducatif à partir des pédagogie et psychothérapie institutionnelles. J'ai fait le choix de commencer mon écrit de thèse par le verbatim d'une réunion de groupe dans laquelle neuf élèves et leur enseignant - en l'occurrence moi-même - échangent sur le cas d'un élève. Cette retranscription d'une expérience de groupe en classe a donné lieu à un premier écrit de type monographique que j'imaginai, dans les premiers temps du doctorat, être le matériau principal de la thèse. Il n'en fut pas ainsi. Je me propose dans cette contribution de revenir sur le statut de cet écrit que je nommerai écrit 1 et d'interroger sa place dans la thèse.

Dans une première partie, je viendrai préciser les conditions de transformation de l'écrit 1 en objet d'étude devenant par cette opération une archive ou un texte source. Pour ce faire, j'interrogerai sa présence, son évolution, sa transformation et les commentaires l'entourant à partir des documents accompagnant son écriture (courriels, carnet de thèse).

Dans une deuxième partie, je mettrai en résonance l'écrit 1 et l'écriture monographique issue de la pédagogie institutionnelle à partir des monographies constituant les deux publications du groupe Vasquez-Oury, *Vers une pédagogie institutionnelle* (1967) et *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* (1971). En tant que professeur des écoles, j'ai dès le début de mon métier exprimé la nécessité de l'écriture de type monographique, d'abord seul puis à partir d'un groupe de praticien-ne-s. Quel sens avait cette écriture dans le cadre d'un travail de thèse? Relevait-elle de la constitution d'un espace identificatoire visant à mettre les "pères" de la pédagogie institutionnelle en position de chercheurs universitaires? N'était-ce pas aussi une manière d'entamer une écriture? L'abandon du projet initial n'a-t-il pas transformé l'écrit 1 en un espace réflexif pour un "sujet professionnel" (Blanchard-Laville, 2019), praticien et chercheur?

L'objet de la troisième partie explorera cette piste. En reprenant l'écrit 1, je cherche à déterminer les liens qui existent entre ce matériau et l'écriture de la thèse. De manière générale, l'écriture monographique déplace l'enseignant de la place du lecteur à celui d'écrivain, place assumée d'ordinaire par l'universitaire, le chercheur ou l'écrivain (Cifali, 2018). Or, ce déplacement s'établit à partir d'un genre particulier, ne correspondant pas directement au genre d'écrit académique d'une thèse. Dans mon cas, l'élaboration d'un "Je chercheur" passait par l'acceptation d'une forme scripturale qui était aussi une pratique. Il me fallait "me ranger à l'idée de mener des entretiens" pour accéder à une écriture "inadéquate sans trop" propre à une

recherche universitaire. Dans la langue utilisée dans ma recherche, il s'est agi de constituer un espace de dialogue entre le praticien et le chercheur sans chercher à faire taire l'un ou l'autre suggérant l'accès à un polyglottisme.

Mots-clés : monographie, pédagogie institutionnelle, praticien-chercheur, clinique, écriture.

Références bibliographiques

Blanchard-Laville, C. (2019). Au "vif" du sujet professionnel dans les métiers du lien. *Des apports de la clinique d'orientation psychanalytique pour favoriser les processus de symbolisation professionnelle chez des sujets engagés dans des métiers du lien. Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 52, 61-77.

Cifali, M. (2018). *S'engager pour accompagner. Valeurs des métiers de la formation*. Paris : PUF.

Geffard, P. et Dubois, A. (2016/3). Écriture des pratiques et remaniements subjectifs de la position professionnelle. *Phronesis*, 5, 42-54.

Vasquez, A. et Oury, F. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspero.

Vasquez, A. et Oury, F. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspero.

Proposition de communication no3

Auteur : **Marc Guignard**, MCF en sciences de l'éducation et de la formation, Université Lyon 2, Éducation, Cultures, Politiques (ECP)

Titre : **Un travail monographique en formation initiale de professeurs des écoles : une formation à l'observation?**

Résumé :

Cette proposition de communication rendra compte d'une expérience de formation des professeurs des écoles mise en place dans une ESPE, et reposant sur l'écriture et la lecture de monographies, au sens où l'entend la pédagogie institutionnelle (Dubois, 2019). Cette communication s'emploiera à dégager et à analyser un certain nombre d'enjeux qu'un tel travail suscite notamment en relation avec la question de l'observation.

Des extraits des monographies écrites par les professeurs des écoles stagiaires serviront de matériau pour cette communication, ainsi que des témoignages d'étudiants sur le travail monographique groupal effectué.

Durant trois ans au sein de l'ESPE de Saint-Étienne, nous avons proposé un séminaire de recherche intitulé "les pédagogies coopératives " à des étudiants de première et deuxième année du master MEEF premier degré. L'objet de ce séminaire était double : mieux connaître les pédagogies en question mais aussi "expérimenter" des techniques et des institutions de la pédagogie

institutionnelle. Ont ainsi été mis en place au sein du groupe d'étudiant outre des temps de *Quoi de neuf?*, des métiers, un marché de connaissance, un plan de travail.

De plus, il était proposé aux étudiants de deuxième année, professeurs des écoles stagiaires, de mettre en place dans la classe dont ils avaient la responsabilité partagée, une ou des institutions. Les professeurs stagiaires étaient invités à accompagner cette mise en place par l'écriture d'une ou plusieurs monographies qui seraient par la suite travaillées au sein du groupe d'étudiants selon des modalités dont la communication rendra compte.

Nous avançons ici l'hypothèse que le travail monographique groupal engagé par les professeurs des écoles stagiaires au sein de ce dispositif a eu des effets en termes de formation. Il semble en effet que s'engager dans un travail d'écriture de monographie et participer à un groupe où de telles monographies sont lues puis travaillées, peut accroître les compétences d'observation des enseignants stagiaires.

L'auteur de la monographie, avant même de l'écrire, est engagé dans un processus qui peut le rendre plus sensible à la singularité des élèves et davantage attentif aux phénomènes groupaux au sein de la classe. Mais l'auteur de la monographie est aussi l'observateur de lui-même, de sa pratique. Écrire une monographie pour qu'elle soit lue et travaillée dans un groupe engage une dimension autobiographique. Enfin le travail monographique peut permettre aux participants de développer une sensibilité aux processus inconscients à l'œuvre dans la classe.

Nous proposerons de mettre ces éléments en lien avec la notion de *moi-peau* de Didier Anzieu (1985) pour rendre compte et analyser en quoi la monographie pourrait être rapprochée d'une surface de contact entre extériorité et intériorité. Nous mettrons également en perspective ce dispositif avec d'autres dispositifs de formation à l'observation (Chaussecourte, 2009).

Mots-clés : Monographie; Observation; Formation; professeurs des écoles stagiaires.

Références bibliographiques

Anzieu, D. (1985), *Le Moi-Peau*. Paris : Dunod

Chaussecourte, P. (2009). Observer seul, penser à plusieurs : modalités d'accompagnement clinique d'un chercheur. In M. Cifali, M. Bourassa & M. Théberge (Éds.), *Cliniques actuelles de l'accompagnement* (pp. 139-157). Paris : L'Harmattan.

Dubois, A. (2019). *Histoires de la pédagogie institutionnelle : les monographies*. Nîmes : Champ social.

Proposition de communication no4

Auteur : Patrick Geffard, PU en Sciences de l'éducation et de la formation, université Paris 8, laboratoire CIRCEFT

Titre : Écriture monographique et remaniement du positionnement subjectif en situation professionnelle

Résumé :

Les matériaux sur lesquels s'appuie la communication proviennent d'une source principale et d'une source secondaire.

La source principale est une expérience conduite durant le premier semestre de cette année universitaire à l'occasion d'un cours de deuxième année de master en sciences de l'éducation et de la formation à l'université Paris 8. Ce cours, intitulé "Analyse clinique de la pratique professionnelle et écriture" comportait deux volets, d'une part, un premier temps d'analyse clinique de situations professionnelles conduit selon une approche d'orientation Balint et, d'autre part, en second temps, un dispositif animé par l'auteur de la communication qui articulait la lecture de textes littéraires centrés sur la question de l'écriture et la mise en œuvre d'un groupe d'écriture monographique à partir d'expériences rencontrées par les participant·e-s au cours de leur exercice professionnel. Les étudiant·e-s qui ont suivi cet enseignement appartenaient à différents secteurs des "métiers du lien" et une bonne partie d'entre elles/eux était engagée dans des actions d'accompagnement ou de formation d'enseignant·e-s. Le projet annoncé pour ce deuxième temps du cours était de s'approcher d'un acte d'écrire pouvant se définir comme une *praxis* (Castoriadis), autrement dit comme une activité tendant à se dégager d'une action réglée par le maîtrisé et le prévu, pour se rendre capable d'accueillir l'inattendu qui fait événement. L'expérience réalisée contribue à montrer l'importance de l'écriture monographique comme processus susceptible de reconnaître cet inattendu et d'offrir des voies d'élucidation aux pensées nouvelles qu'il fait surgir (Imbert).

La communication sera l'occasion de proposer des hypothèses de compréhension des évolutions des positionnements singuliers vis-à-vis de ce type d'engagement dans l'écriture, ainsi qu'une lecture de dynamiques groupales sous-jacentes potentiellement actives dans un tel dispositif. Ces propositions seront avancées à partir de l'analyse des productions réalisées (trois monographies écrites en situation groupale), des réflexions individuelles sur le rapport à l'écriture produites par les participant·e-s après la fin du cours (travail de validation) et des notes prises par l'animateur au fil des séances.

La source secondaire, qui permet d'avancer des propositions complémentaires à celles qui sont issues de la source principale, est une expérience d'accompagnement d'un groupe d'écriture monographique dont les membres appartiennent à différents métiers de l'éducation et du soin. Ce groupe est engagé dans un projet de création d'un établissement d'enseignement qui s'inscrit dans les perspectives de la Fédération des Établissements Scolaires Publics Innovants (FÉSPI). Le projet est aujourd'hui bien avancé et permet d'envisager une ouverture au public en 2022. La particularité de ce groupe d'écriture monographique est de travailler selon deux axes. Depuis le départ, il s'inscrit dans la visée de travailler à partir d'un cas singulier d'élève qui devient un "objet commun" pour "un groupe qui écoute ce qui est dit, essaie d'entendre ce qui n'est pas dit et réagit" (Vasquez et Oury). Mais les aléas de la crise sanitaire et le bouleversement des conditions ordinaires d'enseignement ont conduit le groupe à travailler également sur lui-même et à s'engager dans une forme de monographie du groupe monographique.

De premiers éléments d'analyse de cette expérience en cours seront présentés dans la communication à partir des matériaux recueillis au cours du travail groupal, transcription des échanges et prise de notes de l'animateur. Seront plus particulièrement mis en avant la dimension d'invention et de "surprise pour celui qui est en train de faire" (Enriquez) et le processus de transformation de "quelque chose venu du corps désirant en une activité de liaison (...) formée de caractères langagiers" (Green).

Mots-clés : groupe d'écriture monographique; formation d'enseignants; élaboration de la pra-

tique; processus de subjectivation

Références bibliographiques

Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Le Seuil.

Enriquez, E. (1981/2015). Petite galerie de portraits de formateurs en mal de modèles. *Cliopsy*, 20, 145-160.

Green, A. (1971). La déliaison. *Littérature*, 3, 33-52.

Imbert, F. (2010). *Vocabulaire pour la pédagogie institutionnelle*. Nîmes : Champ social.

Vasquez, A. et Oury, F. (1982). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspero (1967).

Proposition de communication no5

Auteur : Richard Lopez, Doctorant, Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation (LIRDEF), Université Paul Valéry Montpellier 3

Titre : Formation initiale des *regents* Calandreta : une expérience d'atelier d'écriture monographique à distance

Résumé :

Contexte

Le réseau des écoles bilingues immersives occitanes Calandreta s'est constitué à partir de 1980, dans la continuité du mouvement culturel et politique d'affirmation des langues régionales des années 70, au même titre que les écoles Ikastola basques, les Diwan bretonnes et les Bressola catalanes. Dans les premières années, il n'existait pas de formation professionnelle structurée des regents, les enseignants des Calandretas. Cependant plusieurs d'entre eux participaient sur leur temps personnel à des groupes et/ou des stages de techniques Freinet et de pédagogie institutionnelle, les TFPI (Vasquez et Oury, 1991). Ils s'engageaient ainsi dans une recherche de développement professionnel. En 1994, à défaut d'obtenir le statut d'école publique, Calandreta passe sous contrat d'association avec l'État. Dès lors, le mouvement se dote d'un établissement d'enseignement supérieur basé à Béziers, APRENE, en charge de la formation professionnelle initiale des *regents*.

Un dispositif de formation initiale à et par la PI

Des praticiens ont reproduit dans différents secteurs professionnels des dispositifs de formation s'inspirant de ceux déployés dans les stages TFPI (Pain, 1994). Ainsi, René Laffitte (2006), instituteur et auteur d'ouvrages fondamentaux de PI, a accompagné l'élaboration et la mise en place d'un dispositif de formation à et par la PI auprès des futurs enseignantes et enseignants, les *calandrins*, dès la première année de formation préalable au master. Un module d'approche de cette pédagogie leur est ainsi toujours proposé par des praticiens. Dans ce cadre ont lieu des moments d'analyse de pratiques, "Et moi dans la classe", inspirés des groupes Balint tel

qu'Imbert les décrit (2018), qui s'articulent avec des lectures de monographies suivies d'échanges.

À la suite de René Laffitte et d'autres, nous sommes depuis plusieurs années responsable de ce module dans lequel nous intervenons en binôme avec une autre praticienne de la PI. Les séances de près de sept heures se déroulent habituellement en présentiel à APRENE, à sept reprises tout au long de l'année, avec les *calandrins*. Elles sont consécutives aux stages que ceux-ci ont effectué dans les classes et reposent, pour l'essentiel, sur l'analyse de pratiques qui se déroule sur au moins toute la matinée. Le travail autour de la monographie qui a lieu l'après-midi vient faire écho aux préoccupations relevées lors de la séance précédente. En 2019-2020, les *calandrinas* constituant la promotion annuelle, la *còla*, étaient particulièrement réceptives et impliquées dans ce module.

Incidences du confinement sur la formation

Au printemps 2020, est survenu le confinement. Aussi, les bâtiments accueillant APRENE ont été fermés ainsi que les *Calandretas* dans lesquelles les *calandrinas* effectuaient leurs stages. En l'absence de matière pour pouvoir mener les temps de Et moi dans la classe, nous avons voulu éviter le biais de donner à distance d'antinomiques cours de PI. C'est pourquoi nous avons proposé à la *còla* de s'essayer à un atelier d'écriture monographique (Geffard et Dubois, 2016). Il devait permettre un travail réflexif et collectif d'élaboration, en revenant sur des situations vécues auparavant dans les classes. La communication proposée présentera le dispositif qui a été déployé à distance et qui a mené à l'écriture, dans un temps restreint, de quatre monographies publiables. Le bilan et l'analyse de cette expérience nous ont également amenés à faire évoluer la forme du module pour l'année qui a suivi.

Mots-clés : monographie; *Calandreta*; pédagogie institutionnelle; formation initiale.

Références bibliographiques

Geffard, P. et Dubois, A. (2016). Écriture des pratiques et remaniements subjectifs de la position professionnelle. *Phronesis*, 5 (3-4), 42-54.

Imbert, F. (2018). *Un itinéraire en pédagogie institutionnelle*. Champ social.

Laffitte, R. et groupe VPI. (2006). *Essais de pédagogie institutionnelle*. Nîmes : Champ social.

Pain, J. (Éd.). (1994). *De la pédagogie institutionnelle à la formation des maîtres*. Vigneux : Matrice.

Vasquez, A. et Oury, F. (1991). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Vigneux : Matrice.

Proposition de communication no6

Auteurs :

Gérald Schlemminger, PU Pädagogische Hochschule Karlsruhe (Allemagne)

Patrick Geffard, PU Université Paris 8, laboratoire CIRCEFT

Titre : Écritures monographiques dans la formation initiale des enseignants de FLE du primaire au supérieur

Résumé :

Cette intervention utilisera la forme dialoguée pour rendre compte d'un parcours d'enseignement, de formation et de recherche pour partie construit par la pratique de l'écriture monographique. Gérard Schlemminger, linguiste de formation, formateur en Français Langue étrangère (FLE) et enseignant-chercheur rendra compte des étapes de son parcours à travers un entretien avec Patrick Geffard, enseignant-chercheur en Sciences de l'éducation, afin de montrer comment l'usage des monographies en formation a structuré sa manière de prendre en compte la dimension du sujet au sens de Benveniste (1966, 1974), chez des apprenants en classe du secondaire, puis chez des étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement du FLE et enfin chez des chercheurs accompagnés dans leurs travaux de thèse.

Première étape : l'expérience de l'écriture monographique avec le groupe "Pédagogie Institutionnelle Gironde" et les stages organisés par le groupe "Genèse de la Coopérative" animé par Fernand Oury et ses compagnons de travail. Depuis la constitution du premier "Groupe de Techniques éducatives" par Aïda Vasquez et Fernand Oury dans les années 1960, l'écriture monographique est un dispositif d'élaboration de la pratique enseignante caractéristique du courant de pédagogie institutionnelle qu'ils ont fondé (Vasquez et Oury, 1967). À ce stade, l'écriture monographique est avant tout un outil de formation continue pour celui qui est alors professeur d'allemand dans le secondaire.

Deuxième étape : dans le cadre d'une thèse soutenue en Sciences de l'éducation (Univ. Bordeaux 3) en 1994 qui s'intitulait *L'apprentissage guidé d'une langue étrangère : l'exemple de la pédagogie Freinet*, un chapitre était consacré à l'étude des premières monographies issues de classes de langue. Les pratiques qui sont alors analysées s'inspirent de la "méthode naturelle" (Freinet, 1947) telle que P. Clanché l'aborde dans ses recherches sur le texte libre (1976).

Troisième étape : des pratiques de formation initiale de futurs enseignants de langue française en Allemagne, aux niveaux primaire et secondaire ont été de nouvelles occasions de s'appuyer sur l'écriture monographique. Ces pratiques ont pris la forme d'ateliers centrés sur les processus de subjectivation en rapport avec l'usage de la littérature de jeunesse française en classe de langue, sur l'appropriation singulière de la langue par l'écriture poétique.

Quatrième étape : dans la perspective ouverte par René Lourau (1988), une pratique du "journal de recherche" a été introduite en formation des enseignants à l'université afin de décrire les ressentis et les éprouvés rencontrés au cours du cursus de formation, s'entraîner à une activité régulière d'écriture, établir des liens entre les textes étudiés et ce que l'on vit en tant que futur enseignant, entrer dans un processus de recherche qui fait toute leur place aux processus intersubjectifs à partir des échanges suscités. L'un des cours de linguistique se focalise sur l'analyse discursive des pratiques professionnelles et le vécu personnel de conflits pédagogiques analysés à partir des textes de type monographique produits en cours.

Ce parcours de formation et de recherche qui s'est déroulé sur une quarantaine d'années continue de s'étayer sur l'écriture de monographies, puisque la dernière produite, *Conflit, autorité et tiers*, date de 2021.

Mots-clés : linguistique et subjectivité, journal de recherche, ateliers de création, formation de professeurs de FLE

Références bibliographiques

Benveniste, É. (1966 et 1974). *Problèmes de linguistique générale, Vol. 1 et 2*. Paris : Gallimard.

Clanché, P. (1976). *Le texte libre. Écriture des enfants*. Paris : Maspero.

Freinet, C. (1947). *Méthode naturelle de lecture*. Cannes : CEL.

Lourau, R. (1988). *Le Journal de recherche. Matériaux d'une théorie de l'implication*. Paris : Méridiens-Klincksieck.

Vasquez, A. et Oury, F. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspero.

Mots-Clés: écriture monographique, pédagogie institutionnelle, groupes, approche clinique d'orientation psychanalytique

Connaissance, pédagogie et post-multiculturalisme: déplacer le locus d'apprentissage dans la formation des enseignants en milieu urbain

Anne Gay Wilgus * ¹

¹ The City College of the City University of New York – États-Unis

La majorité des enseignants en formation à l'École universitaire d'éducation du City College de New York sont issus de la classe ouvrière, de l'immigration, de minorités ethniques et linguistiques. Ce groupe d'étudiants vient du même milieu que les enfants qu'ils vont avoir pour élèves dans les écoles de la ville de New York. Ils apportent une richesse de connaissances sur les expériences de terrain des enfants qu'ils vont éduquer. Or il se trouve que la majorité des membres du corps professoral censés former ce groupe d'étudiants sur la meilleure façon d'éduquer les enfants des écoles publiques de la ville de New York ne sont pas issus de ces milieux. Paradoxalement, nos étudiants ont donc beaucoup à enseigner aux membres du corps professoral sur les enfants que nous sommes censés leur apprendre à éduquer.

Pour résoudre ce problème, plusieurs professeurs de l'École d'éducation ont conçu des pédagogies innovantes à mettre en œuvre dans nos cours. Ces pédagogies visaient à "mettre en évidence des savoirs et des façons de savoir qui sont traditionnellement rabaissés ou invalidés" et, ce faisant, "souligner la légitimité de savoirs issus de positions socialement marginalisées" (Bell et al, 1999, p. 23). Nous pensons que notre projet peut "mettre en lumière le travail intellectuel comme (...) issu non de "terrains de chasse exclusifs d'une élite mais de tous les éléments du tissu social". " (Giroux, 1993, p. 178, citant Laclau, 1988, p. 27).

Avec notre projet nous nous alignons philosophiquement sur la recommandation faite par Tara Yosso (2005) d'"examiner (...) les atouts sous-utilisés" que les "étudiants de couleur" apportent de chez eux et de leurs communautés à la salle de classe. Yosso présente le concept de "richesse culturelle communautaire (...) atouts culturels et sociaux dans les communautés de couleur (y compris) (...) capital aspirationnel, social, navigationnel, linguistique, résistant et familial" (p. 70).

Notre travail coïncide également avec celui de Luis Moll et Norma González sur les "Fonds de savoir" (González et al, 2005). Ce travail suppose que "le processus éducatif peut être grandement amélioré lorsque les enseignants (...) découvrent la "multi-dimensionnalité" des expériences quotidiennes de leurs élèves. Moll et Gonzalez estiment qu'"en capitalisant sur les ressources de leur famille et d'autres ressources communautaires", ils ont été en mesure de concevoir un enseignement en classe qui "dépasse de loin en qualité l'enseignement par rabâchage (...) que les enfants subissent couramment à l'école" (p. 132).

*Intervenant

Mais les détails de notre projet divergent de ceux de Moll et Gonzalez, et de ceux de Yosso sur un aspect important: leurs projets se focalisent sur des enseignants de la classe moyenne, des milieux blancs, pour les préparer à travailler avec des enfants de la classe ouvrière, d'origines ethniques et linguistiques non-dominantes. *Alors que nous, nous proposons de préparer des enseignants issus de la classe ouvrière, d'origine linguistiques et ethniques non dominantes, issus de l'immigration, à travailler avec des enfants issus de ces mêmes milieux.*

Cinq membres du corps professoral de l'École d'éducation ont tenté d'incorporer les conceptions de Moll et Gonzalez dans l'élaboration de nos cours de formation des enseignants. Nous avons mis au point des pédagogies expérimentales conçues pour mettre en avant les perspectives caractéristiques et complexes que nos étudiants issus de groupes historiquement marginalisés peuvent apporter aux cours universitaires. Par exemple, Blumenreich a conçu un projet d'histoire orale qui demande aux étudiants de réfléchir à la manière dont le matériel historique et politique qu'ils ont rencontré dans leur scolarité antérieure prend en compte – ou, comme c'est plus souvent le cas, ne prend *pas* en compte – leur histoire et celle de leur communauté. Comme le déclarait un étudiant :

J'ai appris beaucoup non seulement sur l'expérience de notre famille, mais aussi sur le contexte historique réel qu'il y a derrière. Je ne savais pas du tout qu'il y avait eu une guerre civile en République dominicaine. Les seules histoires que j'avais entendues sur mon grand-père, qui est décédé avant que j'aie eu la chance de le rencontrer, étaient sur comment il était sévère. Personne ne m'avait jamais parlé de ses expériences réelles, lorsqu'il a été pris au piège dans la guerre, et encore moins des raisons pour lesquelles la guerre avait eu lieu.

Nous pensons qu'utiliser les intérêts personnels des élèves de cette manière peut les inciter à se demander comment l'histoire et la politique de certaines cultures sont marginalisées, ou totalement absentes des manuels et des programmes, alors que d'autres histoires et cultures ont été mises au premier plan.

En présentant ces pédagogies expérimentales, nous espérons fournir des ressources innovantes et précieuses aux autres membres du corps professoral de la formation des enseignants qui souhaitent également " réécrire " le programme de formation des enseignants d'université, de manière à mettre en évidence et à tirer parti des " fonds de savoir " et de la " richesse culturelle de la communauté " que les enseignants en formation apportent à leurs cours.

Mots clés : formation des enseignants; minorités ethniques; fonds de connaissances; pédagogie critique; étudiants non-traditionnels.

References

- González, N., Moll, L., & Amanti, C. (2005). Funds of knowledge: theorizing practices in households, communities and classrooms. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Kauchak, D. and Burbank, M. (2003). Voices in the Classroom: Case Studies of Minority Teacher Candidates. *Action in Teacher Education*, 25(1), 63-75.
- McLaren, P. & da Silva, T.T. (1993). Decentering Pedagogy: Critical Literacy,

Resistance and the Politics of Memory. In P. McLaren & P. Leonard (Eds.), Paulo Freire: A Critical Encounter (pp. 47-89). NY: Routledge.

Montecinos, C. (2004). Paradoxes in Multicultural Teacher Education Research: Students of Color Positioned as Objects while Ignored as Subjects. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(2), 167-181.

Tisdell, E. (1998). Poststructuralist feminist pedagogies: the possibilities and limitations of feminist emancipatory adult learning theory and practice. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 139-156.

Yosso, T. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69-91.

Mots-Clés: formation des enseignants, minorités ethniques, fonds de connaissances, pédagogie critique, étudiants non, traditionnels.

Un collectif intermétier au profit du développement professionnel. Un exemple de formation continue pluriannuelle en didactique des mathématiques.

Cyril Pasteur * ¹, Loïc Martin * [†] ², Charles Perritaz * [‡] ³

¹ DSDEN Doubs --- France

² ISRP --- France

³ DSDEN Doubs --- France

1. Présentation générale

Lors de nos interventions dans les classes, notre attention a été attirée d'une part par les difficultés éprouvées par les élèves pour appréhender le concept de fraction et d'autre part, par des pratiques enseignantes qui renforcent la "robotisation" des procédures (défaut d'exposition à des situations qui permettent de construire du sens, programmation massée et tardive, institutionnalisation précoce ou absente). Certains enseignants exercent un contrôle centré uniquement sur la réussite et non sur l'apprentissage. Enfin, nous observons fréquemment que les professeurs des écoles font preuve d'une compréhension lacunaire des enjeux scientifiques, didactiques, et pédagogiques qui renforce la soumission à une offre éditoriale dont le formalisme est consubstantiel au support (à ce sujet, le rapport du Cnesco datant de 2015 est toujours d'actualité).

Le pilotage de la circonscription conduit à prendre conscience des limites du format de formation existant et s'oriente vers des dispositifs pluriannuels. Ils prennent une dimension spiralaire lorsque le choix se porte sur l'enseignement des fractions et des nombres décimaux.

Dans un registre intermétier, notre collectif de travail rassemble un IEN, des conseillers pédagogiques de plusieurs circonscriptions, des PEMF, des professeurs des écoles expérimentés et débutants. Nous partageons une éthique, des valeurs et des règles de métier qui fondent une communauté d'intérêt autour d'une même conception de la formation et de l'enseignement.

2. Objectifs

Il s'agit de concevoir une ressource qui soit une proposition didactique relative à la construction du concept de fraction. Il est communiqué explicitement aux enseignants que la ressource a pour objectifs de développer les compétences de leurs élèves, et favoriser leur développement professionnel.

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: loic.martin@ac-besancon.fr

[‡]Auteur correspondant: charles.perritaz1@ac-besancon.fr

C'est une approche systémique qui a trouvé son origine dans une recherche didactique, elle engage également l'ergonomie pédagogique (le rôle de l'oral, la dévolution, l'institutionnalisation, l'étayage, le tissage), et les connaissances scientifiques relatives au concept de fraction et de nombre décimal.

Elle vise un accroissement des compétences au niveau scientifique, didactico-pédagogique. Au-delà du développement professionnel commun à tous les enseignants, il s'agit d'accompagner et d'acculturer une partie d'entre eux aux missions de formation.

3. Organisation de la formation

La formation porte sur la construction du concept de fraction au cycle 3. La réflexion didactico-pédagogique engagée dans ce domaine avec les enseignants doit permettre de s'interroger sur les gestes professionnels(i).

La formation est pluriannuelle, elle s'étend sur une période de 4 ans (de 2016 à 2020). En 2014, la première phase de notre travail consiste à interroger et proposer une nouvelle programmation de l'enseignement des fractions au cycle 3. Cette réflexion nous conduit à co-élaborer une ressource adossée à du matériel pédagogique (à partir de 2016) pour proposer des pistes d'action pour les équipes enseignantes. Elle s'inscrit dans la théorie des situations didactiques(ii) et s'inspire des travaux de Joël Briand(iii). Le matériel intervient comme aide à la représentation mentale, ou en appui à une démarche après anticipation de la réponse ou encore comme moyen de validation du résultat.

L'élaboration de cette ressource est le fruit de multiples allers-retours entre le réel de la classe et les formateurs. Elle se fait avec le concours d'enseignants volontaires, dans un cadre de formation de type recherche / action.

Un principe commun fonde les formations que nous menons : après avoir pris connaissance de l'activité des élèves et des enseignants, de ce qui préoccupe les acteurs sur la question que l'on veut aborder, nous réfléchissons ensemble à une proposition pédagogique venant répondre aux besoins du terrain identifiés par les équipes de circonscriptions.

Cette proposition est présentée au groupe de travail en tant que " conception continuée dans l'usage " (S. Cèbe(iv)). A ce stade, rien n'est jamais écrit de façon définitive, tout est discuté par les enseignants et les maîtres formateurs qui participent au groupe. L'objectif est de considérer si la ressource sera utile, utilisable et acceptable par les enseignants. Pour cela, plusieurs années d'expérimentation sont nécessaires dans les classes de la dizaine d'enseignants participant au groupe de travail, en définissant des attentes partagées et en explicitant les buts. L'outil en cours de conception permet de poser des contraintes pour aider à penser. Au fil des séances d'observations croisées, de vidéos analysées, le collectif produit des traces qui nourrissent et valorisent sa réflexion. L'aboutissement étant la réalisation d'une ressource destinée à être présentée en formation.

Lors de ces formations, les enseignants du groupe de travail, en s'appuyant sur des vidéos, viennent corroborer le discours porté par les conseillers pédagogiques. Ce collectif intermétier est pour l'ensemble des enseignants un gage de qualité et d'acceptabilité de la proposition pédagogique.

4. Hypothèses

Nous fondons notre conception de la formation continue sur une hypothèse forte. Pour qu'un en-

seignant puisse transformer sa pratique, c'est à dire construire de nouveaux gestes professionnels, de nouvelles compétences didactico-pédagogiques et de nouvelles connaissances scientifiques, il est nécessaire de lui proposer un accompagnement dans la durée (sur plusieurs années), basé sur une alternance entre des formations, des observations croisées en classe et des échanges dans des groupes de recherche / action.

5. Évaluation

Un groupe tel que le nôtre ne dispose pas des moyens dont pourrait disposer un chercheur mais sa plus-value réside dans son ancrage sur le terrain. L'évaluation est donc portée par chaque participant du collectif : par l'inspecteur lors des rendez-vous de carrière, par les conseillers pédagogiques et par les professeurs lors du travail en classe ou pendant les échanges lors des réunions du collectif.

Lors des temps de formation puis dans la mise en œuvre dans les classes, nous nous attachons à beaucoup échanger avec les enseignants qui ne participent pas au groupe de travail. Leur adhésion est un excellent révélateur de l'acceptabilité de notre proposition et du taux d'acceptation.

L'évaluation hiérarchique s'intéresse moins aux réalisations d'une personne qu'à la capacité à produire la motivation et à rassembler les compétences pour favoriser la transformation professionnelle.

6. Bilan

Notre façon de concevoir et d'organiser la formation nous amène à constater les effets positifs suivants :

Dans la relation avec les enseignants qui apprécient de participer à des formations où on leur apporte à la fois une meilleure compréhension des enjeux didactiques et une proposition pédagogique concrète, déjà expérimentée dans plusieurs classes par des pairs.

Nous avons établi une relation de confiance entre les formateurs et les enseignants. Notre positionnement n'est jamais celui de prescripteurs de pratiques, mais bien celui de collègues participant à une même réflexion où chacun à son rôle à jouer et peut s'exprimer librement.

Nous observons ainsi de nombreux enseignants nous faire part de leur satisfaction de voir leurs élèves progresser et en même temps d'avoir eux-mêmes ce sentiment de progresser professionnellement.

Nous avons construit une congruence de pratiques à l'intérieur de nos circonscriptions (l'ensemble des écoles utilisent notre proposition pédagogique). Cela est essentiel pour envisager un travail de cycles, assurer la continuité pédagogique et ainsi faciliter le parcours de l'élève à travers les cycles.

Des enseignants qui participent aux groupes de travail choisissent de devenir formateurs. Ce qui, dans notre département, est une vraie réussite tant il est difficile de recruter des conseillers pédagogiques.

Nos difficultés résident essentiellement dans notre capacité à accompagner l'ensemble des enseignants. Notre charge de travail et le manque de moyens alloués pour nous permettre de réaliser des observations croisées ou organiser des groupes de travail limite notre action. Aujourd'hui, si le plan mathématiques semblait pouvoir nous permettre de répondre à nos besoins, l'absence de remplaçants disponibles dans notre département n'a pas permis d'organiser suffisamment d'observations croisées entre enseignants. De même, les journées de formation qui permettent l'engagement des collègues dans la réflexion n'ont pas pu avoir lieu. C'est, pour notre collectif, la source d'une grande frustration.

Bibliographie

(i) Dominique Bucheton et Yves Soulé, " Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées " - De. Education & Didactique - Vol. 3 - n°3 (Octobre 2009 : Varia).

(ii) Brousseau Guy, " La théorie des situations didactiques ". Recueil de textes de Didactique des mathématiques 1970-1990" présentés par M. Cooper et N. Balacheff, Rosamund Sutherland et Virginia Warfield. (1998) (La pensée sauvage, Grenoble).

(iii) Briand Joël, " Les enjeux didactiques dans l'enseignement des mathématiques " - Broché – Janvier 2000.

(iv) Cèbe Sylvie, Enseigner la compréhension en lecture dès l'école maternelle : des paroles aux actes (vidéo en ligne). You Tube, octobre 2016. 1 vidéo. 26 min. https://www.youtube.com/watch?v=DCxKa_

André Tricot, "Précis d'ingénierie pédagogique " De Boeck Supérieur, février 2020.

Mots-Clés: Collectif, intermétier, gestes professionnels, didactique, mathématiques, fraction, cycle 3.

”Analyser des pratiques professionnelles au regard de l’interdisciplinarité” : un module de formation pour construire la professionnalité d’un enseignant polyvalent.

Nathalie Rezzi * ^{1,2}, Valérie Mailhes *

3

¹ ADEF - GCAF – Aix Marseille Université (Aix-en-Provence) – France

² INSPÉ - Aix-Marseille – Aix-Marseille Université - AMU – France

³ INSPÉ - Aix-Marseille – Aix-Marseille Université - AMU – France

L’objectif de cette communication est de décrire un module de formation destiné à des étudiants inscrits en Master MEEF mention professorat des écoles. Intitulé " Analyser des pratiques professionnelles au regard de l’interdisciplinarité ", ce module conçu par deux formatrices de l’Inspé d’Aix-Marseille est proposé à l’ensemble des étudiants de M1 du site d’Aix-en-Provence. Il a pour finalité de leur apprendre à observer et à analyser les gestes d’enseignants experts afin de construire leur propre professionnalité au travers de la mise en œuvre d’une interdisciplinarité qui soit porteuse de sens pour les élèves.

Mots-Clés: professeurs des écoles, pratiques professionnelles, interdisciplinarité, polyvalence

*Intervenant

Comment former les enseignants du premier degré à une EDD efficiente ?

Nathalie Rezzi * 1,2

¹ ADEF - GCAF – Aix Marseille Université (Aix-en-Provence) – France

² INSPÉ - Aix-Marseille – Aix-Marseille Université - AMU – France

Dans le cadre des unités d'enseignement destinées à développer une " culture commune ", une équipe pluridisciplinaire de l'Inspé d'Aix-Marseille accompagne des étudiants inscrits en deuxième année de Master MEEF dans la conception collaborative de projets pédagogiques et éducatifs interdisciplinaires autour des Objectifs de Développement Durable. Les étudiants, en trinômes vivent une situation-problème et doivent, à l'aide d'une base de ressources numériques régulièrement alimentée leur permettant de développer une méthodologie de recherche et d'être acteurs de leur formation, travailler autour d'un ODD à choisir dans la sélection faite par l'équipe. Chaque trinôme conçoit son projet par étapes en présentiel et complète des documents de suivi à déposer sur la plate-forme numérique pour une évaluation formative. Les projets sont présentés aux pairs et aux enseignants-formateurs en fin d'année universitaire dans le cadre de l'évaluation certificative.

Mots-Clés: éducation au développement durable, objectifs de développement durable, représentations, pédagogie de projet

*Intervenant

MATHIA, une expérimentation avec l'intelligence artificielle pour l'enseignement des mathématiques au cycle 2

Vincent Escudé * ¹, Hervé Boco ²

¹ Mathia – Prof en Poche – France

² SUPAREO – Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique – France

Nous présentons MATHIA, un assistant intelligent pour les enseignants qui aide les élèves à mieux comprendre les mathématiques en les rendant plus concrètes, ludiques et interactives.

1. Présentation générale

- Contexte ayant suscité l'expérimentation

Mathia est né du P2IA, partenariat d'innovation en intelligence artificielle du Ministère de l'Education nationale, de la jeunesse et des sports.

2 lots étaient proposés pour le cycle 2 (mathématiques et français) et il y a 3 lauréats sur chaque lot. Mathia est développé au CP, CE1 et CE2.

Notre consorsium est constitué de plusieurs structures aux expertises complémentaires (Prof en Poche, Tralalere, LumenAI, Supaero, Cabrilog)

L'intelligence artificielle fait son entrée dans les salles de classes. Mathia est à la fois un support d'enseignement pour le professeur et un compagnon personnalisé pour l'élève. Depuis son ordinateur ou sa tablette, le professeur propose des activités aux élèves qui vont être pilotées par Mathia qui lui remonte les résultats des élèves (traces d'apprentissages), lui suggère de créer des groupes de niveaux renforcés par des parcours personnalisés et lui permet d'avoir des informations pertinentes sur les progrès réalisés dans sa classe, par tendances ou pour chaque élève. Mathia peut permettre aux élèves de visualiser des concepts mathématiques en 3D grâce à la représentation holographique. L'enseignant fait évoluer les élèves avec Mathia à l'aide des tablettes à disposition en usage individuel, collectif ou collaboratif. Mathia peut d'ailleurs organiser et faciliter le tutorat entre pairs. Les activités peuvent être des activités d'entraînement, de recherche ou de remédiations.

Du côté de l'élève, Mathia se présente comme un compagnon avec lequel il discute à l'oral. Mathia lui permet de comprendre les fondamentaux en calculs, opérations sur les nombres et en géométrie à l'aide d'exemples en 3 dimensions, et de s'entraîner avec des exercices ludiques

*Intervenant

et interactifs en 2D et en 3D, en individuel ou en équipe avec ses camarades. Mathia favorise largement le travail collaboratif.

- Public, lieu, durée

L'objectif de l'expérimentation est de co-construire un assistant intelligent avec les enseignants du territoire français de cycle 2 et des dom tom. 3 phases composent le P2IA.

Une première de R&D de 15 mois

Une seconde de pré-industrialisation de 6 mois avec une montée en charge du nombre d'utilisateurs

Une troisième d'achat / distribution au niveau national

Le passage d'une phase à l'autre est pensé sur le modèle d'un " stop and go " selon les retours terrain des experts pédagogiques.

- Participants impliqués et partenariats

Sont impliqués des centaines d'enseignants, ERUN, référents pédagogiques dans 9 académies partenaires (Paris, Créteil, Bordeaux, Toulouse, Lille, Rennes, Poitiers, Nancy/Metz, La Réunion,

2. Objectifs

- Quels sont les objectifs de l'expérimentation ?

L'objectif est de co construire un assistant intelligent au plus près du terrain afin que la proposition finale soit la plus utile et efficace possible. En effet, au fur et à mesure que Mathia est utilisé, l'outil s'adapte tant à l'élève qu'à l'enseignant. Il faut donc " entraîner " l'IA pour l'amorcer. Les enseignants expérimentateurs ont participé à cet entraînement.

- Comment et par qui les objectifs ont-ils été formulés ?

Les objectifs sont originellement ceux du PIA3. Ils ont été retravaillé par les opérateurs et chercheurs du consortium et sont encore en évolution avec les enseignants.

Il y a également un enjeu fort d'acculturation et d'inclusion aux usage du numérique en salle de classe.

3. Organisation de l'expérimentation

- Modalités : description factuelle

L'encadrement et l'accompagnement des expérimentations se fait grâce à des webinaires fréquents, des comités scientifiques, des protocoles d'expérimentation, des fiches pédagogiques sur les activités proposées.

Nous recueillons les retours en live, par un système de ticketing ou par des formulaires.

- Rôle des différents acteurs : qui fait quoi ?

La DNE pilote l'ensemble des projets du P2IA

Les DANE de chaque académie partenaire proposent aux enseignants d'être terrain d'expérimentation

Chaque consortium co-construit et mène les expérimentations avec les partenaires

- Déroulement

3 phases composent le P2IA.

Une première de R&D de 15 mois

Une seconde de pré-industrialisation avec une montée en charge

Une troisième d'achat / distribution au niveau national

Le passage d'une phase à l'autre est pensé sur le modèle d'un " stop and go " selon les retours terrain des enseignants.

4. Appuis sur la recherche

- Quels sont leurs emprunts explicites à des recherches ? à des auteurs ? à d'autres expérimentations ?

Nous avons travaillé avec le laboratoire des Usages en Technologies d'Information Numériques (LUTIN - Label FED 4246), pour valider la pédagogie et avec SUPAERO dans le cadre d'un PIR (Programme d'Initiation à la Recherche) puis d'un PIE (Projet Ingénierie et Entreprise) sur les sujets d'interaction vocale toujours en cours.

5. Évaluation

- l'expérimentation a-t-elle été évaluée ?

Oui, à la fin de la phase 1. Le retour a été positif d'où le passage en phase 2

- Si oui, en quoi consiste cette évaluation? sur quoi porte-t-elle ?

Elle porte essentiellement sur les retours terrain par rapport à la solution MATHIA.

- Par qui et comment est-elle menée ?

L'évaluation est pilotée par la DNE via des trames trimestrielles d'avancement, des entretiens réguliers pour les lauréats et des questionnaires en fin de chaque phase pour les enseignants.

6. Bilan

- Effets constatés, réussites et satisfactions
- Difficultés, échecs et limites de l'expérimentation

Nous avons passé la première phase avec succès, l'adhésion et l'implication des experts terrain ont été excellente.

Nous commençons donc la phase 2, les expérimentations se poursuivent, nous aurons les résultats en juin 2021 ainsi qu'une version de MATHIA finalisée.

Nous pourrons alors présenter les métriques et nos premières analyses.

Pour le colloque, nous espérons pouvoir être un groupe mixte (enseignant testeur, opérateur, chercheur, voire institutionnel) pour donner à voir comment les enfants apprennent avec l'IA et ce que cela apporte dans les classes ainsi que les limites qui pourraient être observées à ce stade.

Mots-Clés: Mathia, Expérimentation, P2IA, IA, 3D, Interaction vocale

De l’outil d’évaluation de la compréhension à l’outil de formation : un pari réalisable ?

Carine Royer ^{*†} ¹, Sophie Fournier-Gassie ^{*}

, Marie-France Bishop ^{*}

², Christelle Cousson ^{*}

, Thomas Picard ^{*}

, Sandrine Bertrand ^{*}

¹ Laboratoire Paragraphe – Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis : EA349, CY Cergy Paris Université : EA349 – Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis - 2 rue de la Liberté - 93526 Saint-Denis cedex, France

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

Contexte scientifique

La compréhension de l’écrit met en jeu une grande diversité de compétences et de connaissances qui interagissent constamment. Les descriptions qui en sont faites dans la littérature (Bianco, 2015, Cèbe et Goigoux, 2012, van Den Broek, *et al.*, 2005) ont servi de bases à la création d’un outil d’évaluation de la compréhension de l’écrit au sein de l’académie de Versailles.

Cette littérature s’est largement attachée à la construction de la compréhension des récits. Or, les élèves sont confrontés à de nombreux types de texte et les travaux des chercheurs comme Rouet et Tricot (1998) permettent de mettre en lumière l’importance de la recherche d’informations dans un texte et l’étude de différents types de textes. Quel que soit le type de texte, un élève en situation de lecture autonome doit solliciter des processus de décodage et de compréhension spécifiques pour accéder au sens d’un texte (Hoover & Gough, 1990). Une faiblesse dans une des deux composantes peut entraîner des difficultés chez les élèves (Bonjour & Gombert, 2004). Il paraît alors important que les processus spécifiques de compréhension soient étudiés indépendamment du décodage (Auteur 1, 2017). Ces travaux ont servi de base à des modélisations didactiques de l’apprentissage et de l’enseignement de la compréhension (Cèbe & Goigoux, 2009). L’ensemble des compétences mobilisées lors des activités de lecture (Bianco, 2015, Auteur 2, 2018) ont permis de préciser les éléments sur lesquels porterait l’évaluation.

*Intervenant

†Auteur correspondant: carine.royer@cyu.fr

Enfin, certaines recherches se sont interrogées sur la manière dont est évalué le niveau de compréhension atteint par les élèves, que ce soit par les enseignants, les évaluations institutionnelles ou les chercheurs. Cette évaluation prend souvent la forme de questions ouvertes. Celles-ci génèrent alors de nouvelles activités cognitives, de compréhension de l'énoncé et de rédaction de la réponse, et peuvent entraîner un retraitement du modèle de situation construit durant la lecture ou l'écoute (Auteur 1, 2017). Les questions peuvent ainsi représenter un biais de l'évaluation de la compréhension en évaluant, à la fois, le produit de la compréhension mais aussi le traitement de la question (Goigoux, 2003).

Constitution du groupe de travail

Les éléments issus de la recherche évoqués ci-dessus ont été exploités par un groupe de travail piloté par la correspondante académique de l'éducation prioritaire de l'académie de Versailles. L'objectif était de construire un outil au service des enseignants qui leur permette d'évaluer précisément, et conformément à l'état des connaissances issues de la recherche, les compétences des élèves de CM2 en compréhension. En effet, les évaluations Cèdre de 2015 avaient relevé des résultats bien inférieurs en Education prioritaire dans ce domaine pourtant essentiel pour la poursuite d'études.

Cet outil devait aussi être intrinsèquement didactique afin d'apporter des ressources, à nouveau issues de la recherche, aux enseignants dans le domaine de la compréhension de l'écrit.

L'équipe pluricatégorielle autour de la correspondante académique de l'éducation prioritaire et de la chargée de mission était constituée de deux enseignantes-chercheuses de l'INSPE, de CPC, de PEMF, d'IEN et d'IA-IPR des 4 départements. A également été associé le service de la DAPEP qui a assuré le déploiement des évaluations, le traitement des réponses des 16 890 élèves dont 10378 en EP pour l'année 2019 et le renvoi aux écoles des résultats des élèves.

Les travaux du groupe ont commencé à la rentrée 2016. Renouvelé, il est toujours en activité dans la perspective de la création d'un outil équivalent pour le niveau 4ème.

Production du groupe et effet formatif du projet

En comparant l'outil créé avec les évaluations nationales de 6^o, on s'aperçoit que ses particularités sont liées aux modalités de création. Ayant pris appui sur un cadre théorique et didactique clairement défini, ces évaluations soulignent les priorités qui ont prévalu à sa création. Ce qui apparaît lors d'une analyse comparative sur les compétences évaluées, sur les différents types d'opérations mentales mises en œuvre, c'est-à-dire sur l'empan des questions et sur les types d'inférences produites par les élèves.

L'outil d'évaluation a été également conçu comme un support ouvrant sur la formation. Le principe étant que les questions suscitées lors de la passation devaient conduire les enseignants à interroger leurs pratiques. Pour anticiper cette hypothèse, des ressources, mises à disposition sur le site de l'académie, ont été élaborées à la suite de l'outil. Elles donnent un cadre didactique pour l'enseignement de la compréhension, explicitent les gestes professionnels sollicités et proposent de nouveaux textes pour travailler les compétences évaluées.

Les effets de cet outil d'évaluation sur les enseignants peuvent être abordés à différents niveaux.

Le premier niveau est celui des formateurs engagés dans l'élaboration de l'outil. Pour en déterminer l'impact, un questionnaire leur sera proposé. Le second niveau est celui des CPC qui ont accompagné sa mise en place dans les circonscriptions. Là encore, il leur sera demandé de

répondre à quelques questions. Le troisième niveau est celui des enseignants eux-mêmes. L'outil d'évaluation avait comme double objectif de connaître le niveau des compétences des élèves en compréhension en tenant compte des différents lieux d'enseignement, mais aussi de favoriser chez les enseignants une prise de conscience de ce qui relevait des compétences dans ce domaine. Plusieurs circonscriptions ont déjà proposé un questionnaire aux enseignants de C3 qui ont utilisé ces évaluations. Celui-ci devrait nous renseigner sur la manière dont ces évaluations originales ont été perçues et sur leur impact. De plus, les questionnaires permettront de savoir quels usages ont été faits des ressources qui ont été élaborées à la suite des évaluations, en reprenant les mêmes bases théoriques. Le dernier niveau des effets est celui des élèves. Pour le connaître, en-dehors d'une nouvelle évaluation, le retour des enseignants ayant changé leurs pratiques devrait apporter quelques éléments de réponse.

L'analyse de ces différents questionnaires permettra de savoir si un outil d'évaluation conçu dans le cadre d'une communauté de réflexion peut avoir une incidence sur les pratiques des enseignants et au-delà sur les résultats des élèves.

Structure du symposium

Le symposium se déroulera en 4 temps. L'outil et son contexte de création seront présentés. Suivra une présentation des résultats des élèves, sous l'angle notamment des compétences acquises. Sera ensuite proposée une analyse des caractéristiques de l'outil. Et le symposium se terminera par une analyse globale de l'impact d'un tel outil sur les pratiques via l'utilisation de l'outil lui-même, les éléments d'analyse des réponses des élèves proposés, les ressources accompagnant l'outil et la façon dont les circonscriptions se sont emparés de l'outil en en faisant un vecteur de diffusion de la recherche.

Bibliographie

Auteur 1 (2017).

Auteur 2 (2018).

Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2015, 308 p.

Bonjour, E., & Gombert, J. É. (2004). Profils de lecteurs à l'entrée en sixième. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (33/1), 69-101.

Cébe, S. Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris: Retz.

Goigoux, R. (2003). Enseigner la compréhension : l'importance de l'auto-régulation, In M. Fayol et D. Gaonac'h (Eds.) : *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia* (pp. 182-204), Paris : Hachette.

Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing*, 2(2), 127-160.

Rouet, J. F., & Tricot, A. (1998). Chercher de l'information dans un hypertexte: vers un modèle des processus cognitifs. *Les hypermédias, approches cognitives et ergonomiques*, 57-74.

Van Den Broek, P., Rapp, D. N., & Kendeou, P. (2005). Integrating memory-based and constructionist processes in accounts of reading comprehension. *Discourse processes*, 39(2-3), 299-316.

Mots-Clés: évaluation, compréhension de l'écrit, enseignants, formation

Comparer les langues pour mieux apprendre la langue française : un scénario de formation conçu par une enseignante UPE2A à destination de ses collègues dans une école en REP

Zahra Salim ^{*} , Nathalie Blanc ^{* † 1,2}

¹ Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations – École Normale Supérieure - Lyon, Université Lumière - Lyon 2, INRP, Ecole Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines, Centre National de la Recherche Scientifique : UMR5191 – 5, av Pierre Mendès-France 69676 BRON CEDEX, France

² Université Lyon 1 – Université de Lyon, Université Lyon 1 – France

Le scénario " Comparer les langues pour mieux apprendre la langue française " résulte d'une action de recherche-formation menée dans une école située en zone d'éducation prioritaire dans l'académie de Lyon, à destination de 4 enseignantes de cycle 2 et 3. Conçu par l'enseignante UPE2A (Unité Pédagogique pour les Élèves Allophones Arrivants) en tant que personne-ressources et visant l'accompagnement des enseignants dans l'inclusion de leurs Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA), ce scénario a été mis en œuvre dans le cadre de sa recherche de fin de Master 2 MEEF PIF (Pratiques et Ingénierie de la formation) et fait l'objet d'une analyse réflexive articulée à un cadre théorique à l'interface entre les sciences de l'éducation et les sciences du langage. Il vise, à partir du dispositif " Comparons nos langues " proposé par Auger (2005), à faire évoluer les gestes professionnels et les représentations sur les langues et le plurilinguisme des enseignantes afin de mieux connaître les répertoires langagiers des élèves et de comprendre en quoi ils peuvent être un levier dans l'apprentissage du français. La formation s'est déroulée entre décembre 2020 et mars 2021, partiellement à distance et en présence, y compris dans le cadre d'un accompagnement en classe sous la forme de co-interventions. A partir d'une réflexion initiale (individuelle puis collective) sur leurs biographies langagières, les enseignantes ont d'abord été accompagnées pour recueillir les biographies langagières de leurs élèves à travers l'activité " Fleur des langues ". Puis des séances d'étude de la langue ont été menées de manière classique, filmées et suivies d'entretiens d'explicitation. C'est à ce stade que le dispositif " Comparons nos langues " a été présenté et discuté en particulier les extraits vidéo de la séance sur la comparaison de la négation en arabe, russe et français, langues des élèves de cette classe. Les enseignantes ont ensuite été amenées à concevoir chacune une nouvelle séance d'étude de la langue en s'inspirant de la démarche et donc des répertoires langagiers de leurs élèves, séances filmées par la formatrice et qui ont fait l'objet d'un montage visionné et analysé collectivement. Nous présenterons lors du colloque les différents modules de formation ainsi que les évaluations menées tout au long du processus.

*Intervenant

†Auteur correspondant:

Mots-Clés: répertoire langagier, plurilinguisme, allophones, étude de la langue, biographie langagière, gestes professionnels

Dispositif modulaire de formation

Pascale Ponté * ¹

¹ Université Cergy Pontoise – EMMA – France

Dispositif modulaire de formation initiale : expérimentation pour la formation des enseignants du premier degré dans l'académie de Versailles.

En France, depuis 2013, la formation des enseignants suit un modèle d'alternance intégrative. Dans l'Académie de Versailles, les enseignants stagiaires sont étudiants à l'INSPÉ une moitié de la semaine et ont la responsabilité d'une classe pendant l'autre moitié.

Cette temporalité pourrait présupposer que l'activité professionnelle serait " l'application de la théorie " (P. Pastré, 2006). Or si les connaissances issues de la théorie sont nécessaires pour entrer dans l'activité, on ne peut assimiler le modèle cognitif au modèle opératif. Un modèle cognitif est une représentation simplifiée qui vise à modéliser des processus psychologiques ou intellectuels ; le modèle opératif relève, lui, de la pratique. Un autre écueil serait de croire que l'activité serait porteuse d'apprentissage des modèles opératif et cognitif : la réussite ne peut suffire à valider un modèle pseudo-opératif. Le savoir empirique induit par l'activité, acquis " sur le tas ", ne peut expliquer et encore moins analyser les raisons de la réussite. Comprendre ainsi l'apprentissage nierait la raison qui préside à une action volontaire et réfléchie pour une résolution optimale de la problématique professionnelle. La forme scolaire de l'apprentissage, qui décontextualise les savoirs et élémentarise les notions complexes afin de les faire assimiler, n'est donc pas pertinente.

L'alternance intégrative vise l'objectivation des pratiques par analyse de sa propre activité. Les modèles cognitifs y interrogent le modèle opératif, et inversement. Cette objectivation s'inscrit dans *une* triangulation par des tuteurs/professeurs et des dispositifs d'analyse de pratique stabilisés. Comme la didactique professionnelle, nous articulons les dimensions théorique et opératoire du travail, envisagé comme une conceptualisation dans l'action. Cette approche inspire la formation initiale expérimentale que nous avons proposée aux enseignants du premier degré, à l'ÉSPÉ de l'académie de Versailles, sur le site d'ANTONY (Hauts-de-Seine), au cours des années 2017-2018-2019-2020. Nous proposons maintenant d'en exposer les principes et objectifs, qui seront illustrés par certains résultats de l'évaluation conduite pendant cette première année d'expérimentation.

1. Principes

-

1.1 L'Approche par compétences, ou la conceptualisation dans l'action

*Intervenant

L'approche par compétences semble devenir une évidence lorsqu'il s'agit de formation professionnelle, mais comme l'objet est polymorphe nous en précisons les contours. Si " l'approche par compétences place au premier plan une démarche fondée sur les **résultats d'apprentissage**. " (Ginestié et al., 2016), organiser pédagogiquement le chemin pour y parvenir n'a rien de simple. Définir la compétence comme " un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui sont manifestés dans l'exercice d'un emploi-métier, dans une situation d'activité donnée " (Agence nationale pour l'emploi (1993) ne dit rien de sa formation et de son acquisition. D'autant plus que certains auteurs (Margolinas, 2014) marquent une différence entre savoir et connaissance : dans une perspective de formation, où les connaissances acquises lors de la scolarité et du parcours de vie doivent se transformer en savoirs disciplinaires élémentarisés par une didactique, et c'est cette institutionnalisation qui est opérante.

Les savoir-faire articulent des pratiques, relevant de la technique, et des actions, relevant de la prise de décision. La prise de décision convoque le présent de la situation et son analyse, qui font de l'instant un élément déclencheur qui engage le futur. L'action fait coïncider les savoirs issus de l'expérience, les connaissances et la capacité d'action qui relève du savoir-faire et du savoir être.

Quant au savoir être, si l'éthique professionnelle est organisée par le double statut du fonctionnaire et du professeur, il n'en demeure pas moins que les conceptions liées à la minorité professionnelle entravent les schèmes d'action. On entend par minorité professionnelle le fait que les stagiaires quel que soit leur âge n'ont pas d'expérience.

L'on peut quand même poser : comme tout apprentissage la compétence se développe dans l'activité. La didactique professionnelle a pour but d'analyser le travail et son hypothèse/ est que l'activité humaine est organisée sous forme de schèmes dont le noyau central est constitué de concepts pragmatiques. (P. PASTRE & al 2006)

En effet la didactique professionnelle cherche à articuler les deux dimensions de l'activité, la dimension théorique et la dimension pratique (P. PASTRE & al. 2006). Le principe organisateur étant que l'apprentissage résulte de l'activité, de Piaget à Bachelard en passant par Wygotski le savoir d'action est opérationnel en termes de subordination d'apprentissages dans et par le travail.

Même si la connaissance est un processus, pour Piaget biologique et pour Bachelard, culturel, historique et social, il n'en demeure pas moins que l'activité devient la pierre angulaire de l'apprentissage. Et c'est dans la biographie des futurs enseignants que se nouera la différence de conceptions dans les modèles opératifs et cognitifs.

De Wygotski et surtout de Bruner, on retiendra la nécessaire triangulation opérante dans la zone proximale, espace de médiation de tutelle, qui sous-tend un des points saillants de notre mise en œuvre : le tutorat dit mixte, constitué d'un binôme de tuteurs, un dit du " terrain " et dit " universitaire ", bien que pour nous la distinction soit juste liée à l'espace professionnel.

1-2 L'approche par compétence comme analyse de l'activité

On ne saurait continuer sans prendre le soin de préciser des concepts qui nous ont permis de mettre en œuvre ce dispositif afin de définir la notion cognitive qui conditionne l'activité. Nous avons emprunté à la didactique professionnelle deux notions : la notion d'image cognitive et l'image opérative (Ochanine 1981). L'image cognitive décrit toutes les composantes d'un ob-

jet, pour nous enseigner, alors que l'image opérative décrit l'objet à l'identique mais met en relief les seules propriétés opérantes de ce même objet dont elle a besoin pour exécuter la tâche à accomplir au moment T. Autrement dit il y aurait dans la résolution de la tâche, donc de l'activité, des choix puisés dans les composantes de la tâche à accomplir afin de rendre optimale la résolution de l'acte professionnel. Les professionnels expérimentés laisseraient certaines composantes pour privilégier celles qu'ils estiment plus opérationnelles dans le moment de la résolution de la tâche. Ce qui, de notre point de vue, indique une nécessaire temporalité qui contribuera à l'expérience qui rend opérationnelle les choix et détermine l'invariance d'une tâche.

Les piagétiens identifient le concept d'invariants opératoires. Ces invariants seraient des instruments de la pensée qui servent à conduire des activités, et qui permettraient de mettre de la régularité dans l'activité. Mais, ce ne sont que les composantes de l'activité qui sont invariantes, pas l'activité elle-même. Ces invariants seraient autant de concepts à l'œuvre et d'éléments prédictifs pour la résolution de la problématique posée par l'activité.

Ainsi nous pouvons dorénavant définir notre conception de l'approche par compétence : *il s'agit de mettre en place des situations relevant du métier, donc complexes, afin de développer chez le jeune enseignant des concepts opérationnels pour réaliser les composantes de l'activité : la fonction cognitive et la fonction opératoire. La compétence devient une capacité à s'adapter et s'ajuster aux circonstances et celle-ci se développe de façon dynamique dans la pratique d'une activité.*

Cependant, si comme le veulent les piagétiens l'apprentissage est une adaptation, il faut préciser qu'il y a une dynamique du processus adaptatif. Ainsi, les schèmes piagétiens s'adaptent à une situation et sont autant d'éléments de construction de l'expérience qui par là même se transforment et s'enrichissent progressivement. Un schème est une totalité dynamique fonctionnelle et une organisation invariante de l'activité pour une classe définie de situation. (P. PASTRE 2006). Ce qui caractérise le développement des schèmes est qu'ils sont en réorganisation et réorganisent les classes de situations dans lesquelles ils s'exprimaient, ainsi la minorité professionnelle utilise des schèmes qui s'adapteront au fur et à mesure du développement professionnel.

C'est pourquoi dans cette perspective d'approche par compétence, on prendra soin de considérer la tâche à accomplir, et de problématiser les situations d'enseignement afin de favoriser le déplacement, l'adaptation et l'appropriation des compétences nécessaires à l'enseignement, c'est pourquoi nous avons choisi une approche modulaire.

1-3 L'Approche modulaire comme organisateur diachronique

Une approche modulaire peut se définir comme un produit complexe, dont les différents éléments ont été conçus indépendamment, mais fonctionnent ensemble comme un tout homogène (Sako et Murray, 2002).

Cette conception renvoie à l'idée que les composantes d'une activité peuvent s'autonomiser et devenir un tout singulier ; mais lorsque ces composantes sont à l'œuvre dans une même unité fonctionnelle (Ponté, Thomazet, Mérini, 2011), elles forment un système unique. Nous entendons par unité fonctionnelle un système organisé, repéré et institué en matière d'espace, de temps et d'activité. Ces activités sont structurées, entre autres, par la prescription.

Cette approche nécessite donc une élémentarisation déclinée en trois temps :

Module 1: Devenir enseignant, passer de la représentation à la conception.

Module 2: Être enseignant, vecteur et médiateur des savoirs.

Module 3 : Agir comme enseignant dans la communauté éducative.

1-4 L'Approche personnalisée comme activité constructive

La notion de personnalisation de l'apprentissage englobe celle de l'individualisation de l'enseignement dans la mesure où l'individualisation renvoie à la notion de faire pour un, alors que la notion de personnalisation s'attache aux caractéristiques de la personne. Ainsi le public stagiaire des professeurs des écoles ; pour le moins varié en termes de parcours disciplinaires, de reconversion professionnelle et/ou en expériences professionnelles de toutes sortes.

Dans de telles perspectives, Il faut donc dans la mesure du possible construire des espaces où le stagiaire peut progresser à son rythme, mettre en place de la différenciation dans l'apprentissage ; dès lors, le stagiaire pourra choisir entre divers domaines d'apprentissages selon ses préférences ou ses caractéristiques propres.

Tout comme l'activité est un processus d'acquisition de compétences, le travail lui-même est constitutif de la personne ; nous référant à la conception marxienne du travail, nous distinguons l'activité productive et l'activité constructive. Quand il produit, le sujet transforme le réel ; l'activité est productive. Mais en transformant le réel, le sujet se transforme lui-même ; l'activité est constructive (SAURÇAY, RABADEL 2004). Si l'activité productive est circonscrite par l'activité elle-même, l'activité constructive dépasse l'activité proprement dite et s'inscrit dans une temporalité à plus long terme.

Ce détour par la philosophie marxienne nous invite à poser les principes organisateurs de notre dispositif : l'individu transforme le réel et par la même se transforme, cela nécessite un apprentissage organisé pour et par le travail, chaque individu est structuré par sa culture, son histoire et son appartenance sociale, ce qui nous invite à utiliser la distinction opérée par P. RICOEUR (1990). L'identité professionnelle, comme toute identité, est constituée de l'identité-*idem* et de l'identité-*ipse* ; ce sont les deux faces de la construction de l'expérience : la première comme invariante de l'activité, la seconde comme affirmation de " ma " différence anthropologique, ici de multiples facteurs à la fois biologiques et biographiques. Cette caractéristique de l'identité fait que la personnalisation vient comme une adaptation aux besoins de la mêmeté professionnelle et fera prendre conscience de l'ipséité propre à chacun.

Pour nos formations cela peut se décliner comme suit :

On s'attachera à la personnalisation par l'identification des besoins par un tiers, à un parcours personnalisé par discipline dans lequel le stagiaire identifiera ses propres besoins.

1-5 La polyvalence comme organisateur synchronique :

Comme dans la majorité des pays occidentaux, le modèle du maître généraliste, ou polyvalent, reste dominant à l'école primaire. Former des enseignants à la polyvalence est un objectif dont il faut mesurer l'ambition. Cela implique d'aborder, avec de futur.e.s enseignant.e.s, tous les domaines des programmes de l'école.

En pratique, la formation que l'on peut qualifier de classique les conduit à ne prendre en charge, qu'une partie seulement des domaines d'enseignement, l'autre partie étant exclusivement assurée par l'enseignant.e titulaire.

Dans la plupart des cas la formation à la polyvalence est souvent réduite à la pédagogie de projet dans le cadre limité de la pluridisciplinarité.

On n'y incite pas les stagiaires à penser leurs enseignements de façon globale et transversale. Les maquettes de formation reproduisent ainsi une division des domaines de l'école dont on sait qu'elle tend à devenir contre-productive.

Aussi, il apparaît important d'inscrire la formation des enseignants dans une perspective analytique et épistémique des disciplines à l'œuvre à l'école afin qu'ils s'emparent au mieux des éléments transversaux qui structureront les apprentissages pour leurs élèves.

Ces ambitions nous ont conduits à proposer une alternance intégrative.

Comme nous l'avons précisé en début, c'est par et pour le travail que se développe la compétence à enseigner ainsi, le modèle intégrateur organise des allers et retours entre les lieux de stage et l'institut de formation avec exploitation, analyse de pratiques et mise en relation d'acteurs différents et complémentaires (Altet, AECSE, 2012).

Notre approche par compétence soutient également la personnalisation de la formation et ne s'oppose en aucun cas aux connaissances. " Un enseignant n'est pas qu'un ensemble de compétences. C'est une personne en relation et en devenir " (Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 1996).

C'est en ce sens que nous proposons de développer des approches réflexives et analytiques ayant pour support des analyses de situations et des analyses de pratiques.

Cette approche ne s'oppose pas au repérage des besoins de renforcement ou acquisitions liées à des compétences psychosociales et culturelles ainsi qu'à leur remédiation, mais, au contraire, les inclut.

Enfin, comme le soulignent encore tous les rapports de suivi et d'évaluation de leur mise en œuvre, figure l'objectif de former des enseignants convaincus de l'adossement de leur profession à la recherche.

Dans cette perspective, la recherche est à la fois un pilier structurant de l'agir professionnel et du développement des compétences professionnelles.

2. Mise en œuvre

L'organisation de la formation sous forme de modules repose sur trois principes :

- Un stage en responsabilité massé pour répondre à la temporalité nécessaire à l'acquisition d'une séquence d'apprentissage pour les élèves et pour exercer la polyvalence pour le maître.
- Une approche par compétences pour répondre à l'apprentissage par une activité productive organisée et progressive.
- une approche personnalisée pour répondre à la différence anthropologique, c'est-à-dire à la différence inhérente à chaque être humain, des acteurs mais aussi pour favoriser la dimension analytique tant en termes de besoins que d'activité constructive.

2.1. Une nouvelle organisation du stage en responsabilité

La nouvelle modalité organisationnelle proposée privilégie une alternance par période massée variant selon les périodes du calendrier scolaire.

- Cette organisation correspond pour les élèves à une temporalité nécessaire à l'acquisition d'une notion.

- L'emploi du temps est harmonisé sur la semaine et les liens peuvent se faire dans tous les domaines.

- Pour les PES, cela permet :

- une approche massée des apprentissages ;
- une disponibilité intellectuelle aussi bien qu'en classe qu'en ESPE;
- le renforcement de l'aide à la préparation et à l'analyse de la classe.

2.2.1 Les différents modules se mettent en synergie autour de trois axes :Axe 1 : Être capable de construire des séquences d'apprentissage dans les différents domaines enseignés à l'école primaireSpécificités de l'axe 1

Le déroulé de l'axe 1 s'appuie sur les données recueillies dans les classes des PES, dès la 1ère semaine d'enseignement, et, s'efforce d'anticiper les besoins du professeur stagiaire, identifiés par celui-ci et par les tuteurs terrain et universitaire lors de leurs visites.

L'entrée dans la formation se fait par les **compétences professionnelles** sans exclure la nécessité de spécifier les caractéristiques **des didactiques disciplinaires**.

Le principe en est **spirale** et **visé le renforcement continu des compétences**.

L'attention est portée sur la nécessité, pour chaque stagiaire, d'apporter ses documents préparatoires, ses outils d'observation et d'évaluation, ses éventuels dispositifs de remédiation, tout support et toute donnée qui permettent un dialogue constant entre l'école et l'université

Axe 2 : Être capable de se construire une identité professionnelle (30 h.)Spécificité de l'axe 2 :

L'axe 2 s'attache à la personnalisation de la formation, en prenant en compte la diversité des parcours et des compétences des stagiaires.

Suite à l'identification des besoins par les tuteurs, la priorité est donnée au parcours personnalisé par discipline dans lequel le PES choisit deux domaines pluridisciplinaires.

Faire réfléchir les PES sur leur rapport à la discipline concernée. Les aider à trouver des solutions pour dépasser les éventuels blocages. Approche métacognitive.

Analyse de pratique.

Axe 3 : Être capable de se construire une culture professionnelle (30 h de séminaire)Spécificités

de l'axe 3

L'axe 3 se singularise par la mobilisation privilégiée de démarches de recherche et de savoirs scientifiques. Il propose aux stagiaires de concevoir et mettre en œuvre des enquêtes empiriques rigoureuses et problématisées, d'analyser de manière critique et constructive leur pratique d'enseignant.e, de s'approprier des travaux universitaires, de coopérer entre stagiaires et de communiquer publiquement au sujet de leur démarche de recherche. Cet axe promeut de façon central la compétence numérotée 14 dans le référentiel du 1er juillet 2013 : *" S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel "*.

La formation à et par la recherche proposée par l'axe 3 n'est pas séparée de l'apprentissage concret du métier : transversale, elle s'opérationnalise au travers d'autres compétences du référentiel. C'est pourquoi l'axe 3 propose aux stagiaires de développer cette compétence réflexive en l'opérationnalisation au sujet d'une autre compétence, constitutive de la thématique du séminaire de recherche pour l'année universitaire. En 2017-2018, par exemple, les étudiantes consacrent leur activité de recherche à étudier la diversité de leurs élèves.

2.3 Approche pédagogique :Le tutorat mixte comme colonne vertébrale du dispositif :

Le travail entre tuteurs de la formation universitaire et tuteurs du terrain professionnel est primordial pour le suivi de chaque PES. Encore un autre élément distinctif pour la formation des PE, car pour les enseignants du second degré le tuteur est de par sa présence dans l'établissement, ou un établissement très proche, fait que les échanges sont fréquents et les conseils et suivis se font au fil du temps. Dans le premier degré les tuteurs dits de terrain ne sont pas en liens directs avec leurs stagiaires et n'ont pas la proximité des tuteurs du second degré. Le tutorat mixte prend toute sa place lors de concertations et de rencontres conjointes entre le binôme de stagiaires et les tuteurs de la formation universitaire et du terrain professionnel.

Des résultats d'évaluation

Nous proposons donc pour cette communication quelques résultats issus de l'évaluation conduite durant l'année d'expérimentation. Il y aura également des témoignages de professeurs des écoles qui ont suivi cette formation. Pour le présent exposés voici deux résultats issus du questionnaire longitudinal qui a été construit afin de mettre l'accent sur les compétences professionnelles que chaque PES (professeur des écoles stagiaire) est amené à construire au cours de sa formation. Il a été diffusé en début et en fin d'année à deux types de groupes : le groupe dit " classique " et le groupe dit " expérimental ".

Nous vous proposons ici deux questions spécifiques en lien direct avec la formation assurée par l'université :

Est-ce que vous estimez appliquer dans votre stage ce que vous apprenez à l'Université?

Avec qui avez-vous appris à construire les compétences mentionnées dans la question précédente?

Application de ce qui a été appris à l'université dans le stage

En début d'année, les PES " expérimentaux " et " classiques " estiment qu'ils utilisent " de temps en temps " leurs connaissances et les savoirs acquis durant la formation dans leur pratique professionnelle. Cette catégorie est majoritaire chez les deux populations.

Chez les PES " expérimentaux ", les catégories " souvent " (24,1%) et " la plupart du temps

" (24,1%) se situent en seconde place alors que les réponses des PES " classiques " sont moins positives. Il s'agit néanmoins de la réponse " souvent " (27,6%) en seconde place suivie par " rarement " (17,1%).

Avec qui

Chez les PES " expérimentaux " le tuteur terrain est le plus cité. En deuxième place se trouve formateur ESPE. Ensuite, les collègues stagiaires et les collègues de l'établissement ont un rôle également important. " Seul.e " et les " proches " ont une moindre importance.

Les PES " classiques " ont un classement différent de celui des " expérimentaux ". Seul.e, les collègues stagiaires et les collègues de l'établissement sont en tête du classement. Ensuite, se situe le formateur ESPE. Formateur terrain et Proches ont une moindre importance.

Les résultats de la deuxième vague nous montrent que les PES " classiques " sont différentes de celles de début de l'année. Si les catégories " Seul.e ", les " collègues stagiaires " et les " collègues de l'établissement " étaient en tête du classement en début de l'année, le classement a changé en fin de l'année donnant à la catégorie " tuteur terrain " la place majoritaire. La catégorie " formateurs ESPE " ont toujours une moindre importance. Ainsi, les PES " classiques " considèrent les " tuteurs terrain ", les " collègues stagiaires " et les " collègues de l'établissement " comme sources d'apprentissages.

Le classement des PES " expérimentaux " n'a pas été changé par rapport au classement de début de l'année. La catégorie " tuteur terrain " est le plus cité. En deuxième place se trouve " formateurs ESPE " et les " collègues de l'établissement " qui ont un rôle également important.

Si les données montrent que les PES " expérimentaux " et " classiques " se tournent vers les formateurs de terrain, en revanche, le dispositif expérimental semble renforcer l'espace de la formation.

BIBLIOGRAPHIE

Altet. M, Paquay. L, Charlier. E Perrenoud. P , 2001, Former des enseignants professionnels, Quelles stratégies ? Quelles compétences ? 272.p,Collection : Perspectives en éducation et formation, De Boeck Supérieur, version en ligne.

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

Baillat, G. (2003). Polyvalence, conceptions didactiques et partage du travail chez les enseignants du premier degré. Rapport de recherche. Reims : IUFM de Champagne-Ardenne.

Bruner J. s. (1983). *Savoir-faire, savoir dire : le développement de l'enfant*. Paris : PUF. Bruner J. s. (2000). *Culture et modes de pensée*. Paris : Retz.

Margolinas. C. Connaissance et savoir. Des distinctions frontalières?. Losego, Philippe. Sociologie et didactiques: vers une transgression des frontières, 2012, Lausanne, Suisse. Haute École pédagogique de Vaud, pp.17-44, 2014,

Ochanine D. A. (1981). *L'image opérative*. Actes d'un séminaire (1-5 juin 1981) (organisé par l'université de Paris 1 (Panthéon-Sorbonne), Centre d'éducation permanente, département d'ergonomie et d'écologie humaine ; recueil d'articles de D. Ochanine. Paris : Université de Paris 1.

Pastré. P, Mayen. P , Vergnaud. G, La didactique professionnelle, in Revue Française de Pédagogie N° 154 janvier 2006, p. 145-198

Piaget J (1967). *Biologie et connaissance*. Paris : Gallimard.

Ponté P., Thomazet S. & Mérini C. (2012), Au seuil de la classe le maître E régule différentes temporalités. Revue Recherches En Éducation. Nantes. Hors-série N°4.

Ricœur P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Éd. du Seuil.

Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences : propositions. In R. Samurçay & P. Pastré (Eds.). Recherches en didactique professionnelle (pp. 163-180). Toulouse : Octarès.

Vygotski L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute (1re éd. 1934).

Rapport sur le suivi de la mise en place des ESPE au cours de l'année 2014-2015 (IGEN-IGAENR)
Rapport conjoint IGEN / IGAENR - Octobre 2015

Mots-Clés: Approche par compétence, dispositif modulaire, alternance intégrative

L'art à l'école... comme expérience ?

Luc Dall'armellina * ^{1,2}, Virginie Rupin *

, Claire De Saint Martin * ^{† 3}, Marie-Laure Poveda *

⁴, Vincent Deletang *

, Françoise Ravez^{‡ 5}

¹ EMA – EMA CY – France

² CY Cergy Paris Université – Laboratoire EMA, laboratoireEMA – 33 boulevard du port, 95015 Cergy-Pontoise Cedex, France

³ Laboratoire EMA Ecole Mutations Apprentissages Université Cergy-Pontoise – Université Cergy-Pontoise – Site de Gennevilliers ZAC des Barbanniers, Avenue Marcel Paul, 92230 Gennevilliers, France

⁴ ARIA – ARIA – France

⁵ CY Cergy Paris Université – Laboratoire EMA, laboratoireEMA – 33 boulevard du port, 95015 Cergy-Pontoise Cedex, France

Ce symposium proposé s'inscrit dans l'axe 4 du colloque. Il propose d'étudier la place et les enjeux de la pratique artistique à l'école, à travers des communications d'enseignants-chercheurs, des récits d'expériences d'enseignants, d'artistes et de professionnels de l'éducation populaire. En septembre, 2018, dans la continuité des nombreux textes officiels(1) qui ont structuré la place des arts à l'école, les ministres de la Culture et de l'Education nationale présentaient un plan pour " placer les arts et la culture au cœur de l'École " (Nyssen, Blanquer, 2018, p. 5), promettant à chaque élève un parcours d'éducation artistique et culturelle de qualité. L'art à l'école y est réaffirmé comme une priorité qui se décline en trois piliers : les savoirs, la pratique artistique, la fréquentation des œuvres et des artistes. On peut noter ici que les connaissances ne sont pas envisagées sous l'angle de l'expérience sensible : " (...) comment apprend-on à *être sensible*, au sens d'être capable des formes d'expérience qui sont supposées être spécifiques (...), quand on parle de " rencontre avec des œuvres " ? (Arbouet, Bertrand, et al., 2017). Schaeffer (2015) définit trois dimensions de l'expérience esthétique : intentionnelle, émotive et hédonique, dimensions qui nécessitent une éducation spécifique, la sensibilité esthétique.

Trois priorités d'enseignement disciplinaire sont fixées en école primaire : " le développement de la pratique musicale, de la lecture et du livre, ainsi que du théâtre. " (Nyssen, Blanquer, 2018, p. 6) Chaque année, 10 % du temps scolaire doit être consacré à l'enseignement et aux pratiques artistiques. A l'école primaire, l'élève doit bénéficier de deux heures hebdomadaires d'éducation musicale et d'arts plastiques. Néanmoins, le texte ministériel cible la fréquentation de musées,

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: clairesm1709@hotmail.fr

[‡]Auteur correspondant: francoise.ravez@cyu.fr

l'éducation à l'image, le chant choral. En dehors de ce dernier, rien n'est explicité en qui concerne les pratiques artistiques qui doivent pourtant faire l'objet de partenariats territoriaux entre écoles et institutions artistiques et/ou culturelles.

Selon Ayoub & al. (2019), en 2019, 82 % des élèves de l'école primaire ont bénéficié d'au moins une action ou projet relevant de l'EAC. L'intérêt des arts dans le parcours de l'élève, dès le plus jeune âge, est donc largement admis. Cependant il faut nuancer : si près de 100 % des écoles organisent au moins une activité annuelle, une grande disparité existe entre établissements dans les actions d'EAC. Ayoub & al signalent aussi la fréquence de partenariats avec des structures ou acteurs culturels. Pas plus que le texte de Nyssen et Blanquer (2018), ce rapport ne définit ni ne différencie ce qui relève des arts ou de la culture.

Avec la dénomination *arts visuel* de 2002, remplaçant *arts plastiques*, Ruppin (2016) nous met en garde : " Mais l'art n'est pas qu'image ; l'image n'est pas qu'art. Eduquer à l'image, c'était courir le risque de focaliser l'enseignement sur les médias et de rendre facultative la dimension artistique. " (Ruppin, 2016, p. 165) Il nous semble que la confusion entre art et culture, la prédominance d'une culture théorique faite uniquement de savoirs, peut largement occulter l'intérêt majeur de la pratique artistique et de la création à l'école. Qu'est-ce que l'art fait à l'école ? Qu'est-ce que l'école fait de l'art ? Kerlan et Lemonchois (2017) insistent sur le fait que l'expérience esthétique est en elle-même et pour elle-même formatrice, aussi bien pour les élèves que pour les enseignants. L'art a-t-il droit de cité à l'école ou sa légitimité ne repose-t-elle pas que sur sa subordination à d'autres apprentissages ?

Différents récits d'expériences montreront la possibilité puis la nécessité de s'éloigner d'une instrumentalisation des disciplines artistiques à l'école et témoigneront de l'importance de faire vivre des expériences artistiques aux élèves, en classe.

Virginie Ruppin, Docteure en Sciences de l'éducation, chercheuse associée au laboratoire CP, Lyon.

S'autoriser à enseigner les arts plastiques à l'école primaire

L'éducation artistique fait partie de ces objets qui requièrent, pour essayer d'en saisir toutes les dimensions, l'articulation de plusieurs regards disciplinaires. Au croisement de questions ayant trait aux pratiques culturelles, aux pratiques éducatives et aux politiques culturelles, l'éducation artistique peut être analysée, tour à tour ou simultanément, à partir de problématiques relevant plutôt de la socio-didactique, des sciences de l'éducation, avec une dimension philosophique en éducation ou avec une autre dimension plus historico-politique.

Le Plan pour les arts et la culture de 2018 promet un PEAC de qualité en priorisant l'enseignement de la pratique musicale du chant choral mais aussi de la culture privilégiant le développement de la lecture, du livre ainsi que du théâtre. Ce texte ministériel cible également la fréquentation des musées et l'éducation à l'image. A sa lecture, un certain nombre de questions se pose : Quand est-il de la place réelle des arts plastiques en tant que pratique plastique créatrice réflexive entre le dire ministériel, institutionnel, et le faire de l'enseignant en classe ?(2)

Si la dimension essentielle et créative de la pratique plastique dans ce Plan de 2018 semble être écartée(3), pourquoi est-elle mise en avant dans les programmes du second degré à hauteur de 75% des enseignements artistiques ? Pourquoi un tel décalage ? C'est-à-dire, une priorité dans le second degré, mais un retrait dans le 1er degré.

Cette comparaison entre le premier et le second degré, accompagnée d'enjeux différents nous

interroge : Qu'est-ce que qu'apporte la pratique plastique en classe ? Mais aussi du côté des professeurs des écoles lorsqu'on les interroge et les observe en classe : pourquoi la mise en place de la pratique plastique chez l'élève ne semble pas aller de soi pour ces enseignants polyvalents ? Ce qui implique de nous pencher sur la légitimité que les enseignants ont à enseigner les arts plastiques à l'école.

Notre étude portera sur l'articulation entre formation institutionnelle et mise en œuvre didactique : comment les enseignants stagiaires sont-ils formés pour pouvoir réussir cet enseignement tout au long de leur carrière et pourquoi certains enseignants ne s'autorisent pas à enseigner les arts plastiques à l'école ? Dans le domaine de l'éducation, nous distinguons la légitimité formelle à enseigner les arts plastiques de l'autorisation implicite, ressentie, introjectée à enseigner les arts.

Pour approfondir la question de " l'autorisation " dans la mise en place des enseignements artistiques et de l'EAC chez les enseignants, notamment du premier degré, il nous a été nécessaire de définir les termes utiles pour notre étude, dans un esprit de communauté discursive au sens de Martine Jaubert.

Notre étude qualitative, réalisée auprès de 9 professeurs des écoles du département du Rhône et de 6 formateurs à l'INSPE répartis sur le territoire national, sera attentive à ne pas tomber dans un écueil épistémologique qui serait de choisir uniquement une entrée par l'organisation institutionnelle de l'éducation artistique (textes institutionnels, Inspe) qui laisserait dans l'ombre l'analyse des pratiques pédagogiques dont l'une des particularités est souvent de recomposer, retraduire, les préconisations et/ou modèles diffusés ; ou de choisir une entrée par les interactions didactiques ou pédagogiques tendant fréquemment à négliger la dimension historique et sociale des situations éducatives.

Notre hypothèse serait que la légitimité implicite personnelle de l'enseignant viendrait en quelque sorte renforcer sa légitimité formelle professionnelle. Plusieurs pistes de réflexion pourront être présentées lors de cette communication. Les résultats nous amèneront à pointer les limites institutionnelles et didactiques de la formation des néo-titulaires, ainsi que les différents types de pratiques des arts plastiques qui peuvent encore actuellement se pratiquer dans les classes d'école primaire. Cette étude nous permettra de mieux comprendre ce qui se joue dans le mécanisme d'autorisation ou d'inhibition, au sens de Laurence Loeffel, à enseigner les arts plastiques à l'école.

Luc Dall'Armellina, MCF en art & design, Ema, Inspé/CY Cergy Paris Université

A la recherche d'un espace artistique potentiel :

Un atelier de création numérique générative interactive à code ouvert en CE2.

Cette communication au symposium " *L'art à l'école : une co-présence du sensible et du rationnel ?* " présente et problématise l'atelier d'écritures créatives numériques intitulé *gener_hâtif_ce2b* que j'ai mené en tant qu'artiste de poésie numérique à l'école Marcelin Berthelot de Montreuil (93) avec Carole Micheline, professeure des écoles, avec et auprès des 25 enfants de sa classe CE2b, en trois fois 3 heures sur une période de deux mois.

Cet atelier s'est appuyé sur des temps d'écritures créatives qui ont permis de sélectionner de courts textes et dialogues, articulés à d'autres moments pour construire avec les enfants un jeu énonciatif (programme) permettant de générer des discours d'enfants, nourris de leurs propres

phrases (vocables, interjections, syntaxes) issues de l'atelier.

Conçu à partir de mon travail personnel (4) mais ouvert et personnalisé pour ses participants, il s'agissait d'y mener de front, et par étapes, plusieurs activités individuelles et collectives adaptées à des élèves de CE2 :

- dire / découvrir ce qu'est un ordinateur,
- découvrir / expérimenter ce que peut faire un ordinateur,
- écrire un ensemble de dialogues entre les enfants, suivant moins un thème qu'un plaisir d'énonciation poétique (allitérations, répétitions, mots d'esprit, interjections) à partir des actions du quotidien de l'école,
- associer les enfants comme acteurs aux différentes étapes de création du programme-poète.

Il a fallu trouver des approches simples ne nécessitant pas de savoirs préalables, partir d'expériences menées ensemble, imaginer des ressources visuelles, ludiques, pratiques pour que les enfants jouent eux-mêmes ce que le programme allait *faire*. La méthode pédagogique de programmation de John Maeda (2000), *Design by Numbers* a ici été vecteur d'inspiration, qui met les étudiants en situation de jeu de rôle, chacun.e jouant la fonction d'un des paramètres de l'interactivité du programme à créer.

De tout ceci il sera question, en regard des concepts de *Play*, de *Game*, et d'*expérience culturelle* développés par Donald Winnicott (1975) dans *Jeu et réalité*. Selon lui, l'exercice réussi et réitéré du pur plaisir du jeu, chez l'enfant comme chez le jeune adulte, est la condition de possibilité de l'accès à l'expérience culturelle créative et émancipatrice. Pour lui, le jeu est non seulement composé de l'énonciation, du partage et du respect de règles (*game*), mais se voit pleinement réalisé avec la rencontre d'une suite d'actions libres engageant diversement l'esprit et le corps avec imagination (*play*). C'est là l'espace d'expérimentation commun des arts et de la recherche : " Cette aire intermédiaire d'expérience (...) (partagée), constitue la plus grande partie du vécu du petit enfant. Elle subsistera tout au long de la vie, dans le mode d'expérimentation interne qui caractérise les arts, la religion, la vie imaginaire et le travail scientifique créatif. " (Winnicott, 1975, p. 49).

A condition toutefois que l'école accueille et encourage de tels espaces potentiels.

-

Claire de Saint Martin, MCF en sciences de l'éducation et de la formation, Laboratoire EMA, Inspé académie de Versailles, CY Cergy Paris Université ; **Marie-Laure Poveda**, Directrice de l'Association des Rencontres Internationales Artistiques (Aria)

Le partenariat entre une association d'éducation populaire et des écoles pour éduquer par l'art

Créée en 1998 par le comédien Robin Renucci, l'Association des Rencontres Internationales Artistiques, (Aria), implantée dans le Giussani, en Haute Corse, propose des stages de théâtre ouverts à tous, dans une démarche d'éducation populaire. Une grande partie de son activité s'adresse aux scolaires, de l'école primaire au lycée, mais aussi aux enfants placés en foyer, en Ime... Les infrastructures dont elle dispose (bâtiment d'hébergement, " outil théâtral ") lui permettent d'offrir une éducation artistique aux élèves dans le cadre de classes transplantées.

L'Aria promeut la nécessité du partenariat avec l'institution scolaire, non pour une éducation à l'art, mais pour une éducation par l'art (<https://www.ariacorse.net/fr>).

Ce partenariat engage tous ses acteurs et se fait dans un partage minimum de valeurs communes (Galle, 2015), ici l'éducation par l'art. Pour ce faire, l'Aria propose un espace de coopération avec les structures scolaires, entendu " comme forme directe de production collective, c'est-à-dire dans le sens d'une action collective qui est réalisée par la participation effective et la contribution concrète d'un ensemble de personnes " (Dhume-Sonzogni, 2006, p. 48). Comment se créent et s'organisent les différents partenariats, les différents projets artistiques ? Quels en sont les effets sur les acteurs, artistes, enseignants, mais surtout les élèves ?

Ces questions ont donné lieu à une recherche menée en 2016 et 2017, durant laquelle la chercheuse a suivi et collaboré à 2 projets artistiques, dans un cadre socio-clinique institutionnel. Cette recherche visait à étudier, d'une part les effets de séjours proposant un projet théâtral à partir de la perception des élèves, d'autre part le partenariat entre l'Aria et les établissements scolaires. La chercheuse a conduit avec les élèves des séances de réflexion collective, et mené une observation continue. Elle a réalisé plusieurs entretiens individuels avec les professionnels et des restitutions collectives.

Nous exposerons la façon dont l'Aria travaille avec les professeurs, les artistes et les élèves, de l'élaboration du projet artistique, en lien avec les programmes scolaires, à la restitution publique finale. Nous nous appuierons principalement sur 2 projets auxquels a participé la chercheuse : un projet de création théâtrale sur le thème de l'île en 2015/2016 avec des élèves de cycle 3 (1 CM1/CM2, 1CM2 et 1 6ème) et un projet réalisé en 2016/ 2017 à partir du roman de Lewis Carroll *Alice au pays des merveilles*, réunissant 1 6ème et 3 classes de cycle 3. Les élèves participaient à un véritable chantier de réalisation, en vivant toutes les phases d'une création artistique, de la construction de l'objet à sa finalisation.

Tout partenariat rencontre des difficultés, en raison des intérêts propres à chaque partenaire (Filiod, 2010). Cependant, la présence régulatrice de l'association permet de dépasser ces conflits, donnant la possibilité aux élèves d'éprouver une expérience esthétique (Kerlan, Langar, 2015) qui produit des effets en termes de socialisation et de rapports au savoir.

Vincent Deletang, artiste chorégraphique, intervenant à l'Inspé de Versailles

La danse à l'école, dynamique de projet et transversalité

Parmi les différentes disciplines au programme de l'école primaire, la pratique de la danse s'inscrit au sein de l'éducation physique et sportive. Deux des cinq grandes compétences sont principalement investies par l'activité chorégraphique ; " développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps " et " s'approprier une culture physique sportive et artistique ". Cependant, la danse peut permettre d'engager les élèves au-delà du domaine disciplinaire de l'EPS. Outre les acquisitions spécifiques à l'activité, un projet danse en milieu scolaire est vecteur de nombreux apprentissages transversaux et permet de s'engager dans une démarche interdisciplinaire.

En effet, la danse permet notamment de faire l'expérience de l'écoute de soi, de ses émotions, du respect de l'autre, du groupe, de consignes spécifiques. L'activité permet aussi de développer l'expression individuelle tout en acceptant le regard de l'autre ou encore affirmer le travail collectif et le renforcement du groupe-classe. Ainsi, la danse permet aux élèves de construire, mobiliser et affiner des compétences transversales de diverses catégories :

- des compétences méthodologiques en se repérant dans le temps et l'espace, en utilisant des documents (écrits, audio, vidéo ...),
- des compétences sociales et civiques en s'exprimant personnellement, en respectant l'opinion d'autrui, en étant capable de coopérer,
- des compétences cognitives en mémorisant, en organisant et en traitant les différentes consignes et informations,
- des compétences linguistiques en s'exprimant à l'oral notamment pour exprimer son point de vue tout en mobilisant un lexique approprié.

Par ailleurs, par la construction et l'entretien d'une dynamique de projet, la danse peut véritablement rayonner dans de nombreuses activités relatives à d'autres disciplines. La découverte et l'utilisation d'un lexique spécifique (danse, spectacle, anatomie, ...), la production d'écrits relatifs au contenu des séances, l'enrichissement de l'expression orale en exprimant ses sensations, ses émotions, la compréhension et l'analyse d'une œuvre littéraire ou plastique inspirant les séances, l'engagement dans une démarche de recherche, la construction de l'espace, du volume et l'investissement dans la géométrie, la découverte de l'Histoire ... sont quelques-uns des nombreux exemples d'interdisciplinarité possible à travers un projet danse.

Vincent Delétang, danseur et chorégraphe, articule son activité artistique entre création et pédagogie. Il intervient régulièrement en milieu scolaire de la maternelle au lycée, et partage ses outils de transmission notamment lors de formations initiales et continues au sein de l'Education Nationale. Lors de cette rencontre, il vous propose d'explicitier la démarche d'un projet artistique au cœur des apprentissages au sein d'une classe et ses nombreux intérêts. Il illustrera son propos de nombreuses situations concrètes expérimentées aux côtés d'enseignants. Il abordera les différentes situations possibles pour la mise en place d'un projet danse (l'enseignant seul, la création d'un partenariat enseignant/artiste intervenant, etc...). Enfin, Il partagera différentes ressources à disposition des professionnels de l'Education nationale pour concevoir et mener un projet chorégraphique en milieu scolaire.

Bibliographie

Arbouet, F., Bertrand, D., Bidard, M-D., Chabanne, J-C., Gaquerel, M., Mesmin, P.,

Aria. <https://www.ariacorse.net/fr/>

Ayoub, A., Berthomier, N., Octobre S. & Thoumelin, M. (2019). Trois élèves sur quatre touchés par au moins une action ou un projet relevant de l'éducation artistique et culturelle. *Culture chiffre*, n° 3, 1-16.

Carroll, L. (2014). *Alice au pays des merveilles*. Paris : Livre de poche jeunesse. (Edition originale, 1865)

Centre national de la danse et ministère de la culture, 2011. <https://www.numeridanse.tv/>

Dhume-Sonzogni, F. (2006). *La coopération dans l'action publique*. Paris : L'Harmattan, 328 p.

Filiod, J-P., (2010). Des malentendus, bien entendu ! Partenariat, tensions et innovations discrètes dans un dispositif de "résidences d'artistes en école maternelle". *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n°4, vol. 43, p. 77-94.

Galle, P., " Le partenariat, condition de la réussite de la scolarisation des collégiens sourds et malentendants ", *Empan*, n° 100, 2015/4, p. 199-205.

Hervieu, D. (2008). *10 ateliers*. Paris : Actes Sud-Papiers.

Kerlan, A., Langar, S. (2015). *Cet art qui éduque*. Bruxelles : Editions Fabert.

Kerlan, A. & Lemonchois, M. (2017). La formation comme expérience: Expérience esthétique, expérience culturelle, expérience professionnelle. *Recherche & formation*, 86(3), 93-113.

Les passeurs de danse. (2021). <http://passeursdedanse.fr/>

Maeda J. (2000), *Design By Numbers*. Cambridge, UK : MIT Press.

Nyssen, F. & Blanquer, J-M. (2018). A l'école des arts et de la culture. Repéré sur : <https://www.education.gouv.fr/ecole-des-arts-et-de-la-culture-11723>

Pages, L. & Tartif, P. (2015). *Danser avec les albums de jeunesse*. Réseau Canopé, 2015.

Pages, L. & Tartif, P. (2020). *Danser avec les œuvres du musée*. Réseau Canopé.

Penancier, M-E., Rieu, S. & Salvador, C. (2017). Autour de la sculpture et du tactile : jeux de langage(s), conduites d'élèves et arts de faire professionnels en cycle 1. *Pratiques*, 175-176, <http://journals.openedition.org/pratiques/3678>

Ruppin, V. (2012). Transmission et appropriation des pratiques artistiques : Compromis et mécanismes de stabilisation dans un dispositif artistique scolaire. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles., Jul 2012, Paris, France. fhalshs-00801315f Repéré sur : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00801315/document>

Ruppin, V. (2016). Les arts plastiques en France: Une discipline scolaire en mutation. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 58(2), 159-173.

Schaeffer, J.-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Paris : Gallimard.

Winnicott, D. W. (1975(1971)) *Jeu et réalité, L'espace potentiel*. Paris : Gallimard. Traduction Claude Monot et J.B. Pontalis.

(1) Voir notamment les : circulaire du 10 mai 2017 NOR : MCCB1712769C du MC, circulaire n° 2013-073 du 3-5-2013 / circulaire n° 2010-032 du 5 mars 2010 - BO n° 10 du 11 mars 2010 / circulaire n° 2010-012 du 29 janvier 2010 - BO n° 1 du 4 février 2010 / circulaire n° 2008-059 du 29 avril 2008 - BO n° 19 du 8 mai 2008 / circulaire n° 2007-090 du 12 avril 2007 - BO n° 16 du 19 avril 2007 / circulaire n° 2007-086 du 10 avril 2007 - BO n° 16 du 19 avril 2007 / circulaire n° 2007-022 du 22 janvier 2007 - BO n° 5 du 1er février 2007 / circulaire n° 2005-014 du 3 janvier 2005 - BO n° 5 du 3 février 2005 ...

(2) En 2010, notre étude sur les écarts et glissements entre le dire et le faire de l'enseignant a été réalisée autour des classes à PAC initiées par le Plan de Jack Lang et de Catherine Tasca.

(3) Comme en 2002 avec le remplacement des arts plastiques par les arts visuels, puis de nouveau

mise en valeur dans les nouveaux programmes de 2016 où la dénomination des arts plastiques réapparaît.

(4) gener_hâtif(s) est constitué de 5 éditions : générateur de vote, d'Haïkus, de critiques d'arts, de discours d'artistes, de paroles d'enfants. Il a été joué lors de la soirée de clôture du festival international de poésie électronique *e-poetry 2007* au Cube d'Issy les Moulineaux le 23-05-2007. L'édition discours d'artistes (collectif 1.0.3) a été jouée le 23-09-2005 à l'*espace FORDE* à Genève. L'édition Haïkus a été présentée la première fois le 04-11-2005 à la bibliothèque de Saint Etienne pour le festival

e-formes 2005 du CIEREC (Centre Interdisciplinaire d'Études et de Recherches sur l'Expression Contemporaine, Faculté d'Art, Lettres et Langues) de l'Université de St Etienne.

Mots-Clés: art, école primaire, expérience esthétique, partenariat, pratiques artistiques

Usages de la vidéo en formation initiale à la didactique des langues étrangères : de l'analyse réflexive des gestes professionnels des enseignants à l'analyse des pratiques du formateur dans la conception d'un scénario de formation.

Pascale Boissonnet * ¹, Véronique Bourhis *

, Françoise Gandois *

, Marylin Romeu *

, Estève Marie *

, Anna Gonzalez *

, Anne-Catherine Bascoul *

, Sophie Gal *

², Fanny Marchiano *

, Samira M'kerkoub *

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

² naitreenchantes – France

L'usage de la vidéo en formation des enseignants en langues vivantes étrangères est une pratique courante, essentiellement parce que l'utilisation de corpus vidéo répond à une attente d'exemples concrets chez les formés. Cependant, cet usage mérite d'être interrogé, en le considérant en prolongement comme " un outil pertinent pour développer des capacités d'analyse et de réflexivité sur les pratiques enseignantes " (Muller et al., 2016).

*Intervenant

La recherche-formation, objet de cette présentation, porte sur la problématique de la vidéo en formation des professeurs des écoles à la didactique des langues. Elle interroge dans une double articulation le point de vue du formateur dans la construction d'un scénario de formation et le point de vue de l'enseignant de langue vivante dans son agir professoral.

Nous partons de l'hypothèse selon laquelle la vidéo est un moyen privilégié en formation pour favoriser l'alternance entre la formation et l'exercice du métier " en raison de sa capacité unique à capturer la richesse et la complexité des salles de classe " (Gaudin, 2012) et que son usage contribue efficacement à la formation des enseignants (conférence de consensus, 2014).

8 formateurs de l'INSPÉ de Versailles, Université de Cergy Pontoise sont engagés dans ce travail.

Il s'agit à partir des représentations et des pratiques des formateurs d'accompagner leur réflexion dans la constitution d'une banque de vidéos et d'outils d'analyse favorisant l'usage de l'analyse vidéo en formation initiale des professeurs des écoles. Plusieurs objectifs sont poursuivis :

- Présenter les cadres théoriques ;
- Accompagner et conduire des analyses de vidéos ;
- Questionner les expériences menées dans les groupes d'enseignants stagiaires ;
- Développer un scénario de formation intégrant analyse des gestes professionnels et langagiers et formation didactique ;
- Analyser les effets en formation à la didactique des langues de l'introduction de l'analyse de vidéos.

Le corpus de travail est constitué de vidéos :

Module 2 déroulement _dsden10_ S Battelier_cpdelv : <https://youtu.be/kJPdufTATRA> Vidéotheque de l'université de Cergy : Maternelle, le coin marchande : <https://videos.u-cergy.fr/lti/v125f470aae0adlc1ll>
Banque de séquences didactiques - Activités de rebrassage chez Eliane (washing machine, clothes) : <https://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=885610> Pascale Boissonnet, corpus de thèse : captation d'une classe d'anglais de CP.

Le séminaire étant réalisé en distanciel par Zoom, nous enregistrons chaque rencontre, ce qui permet de mieux cibler des zones critiques dans les vidéos à fin d'analyse pour le formateur.

Cette recherche-formation a pour vocation in fine de permettre le développement professionnel des formateurs d'enseignants concernés en abordant des questions relatives à l'ensemble des domaines de compétences du référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs (Bulletin officiel n° 30 du 23 juillet 2015).

Bibliographie :

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique* (En ligne), vol 3 - n°3 | Octobre 2009.

Gaonac'h, D. & Macaire, D. *Les langues à l'école dès le plus jeune âge*. Paris : Cnesco.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants, *Éducation et didactique* (En ligne), vol 1 - n°3.

Hilton, H. (2019). *Sciences cognitives et apprentissage des langues*. Paris : Cnesco.

Muller, C., Catherine David, C., Crozier, E. (2016), Des corpus vidéo pour la formation des enseignants de langue. Interrogations autour d'un dispositif exploratoire, in *Interactions langagières et didactique des langues*, Les Cahiers de l'ACEDLE, 13-1.

<https://doi.org/10.4000/rdlc.484>

Cyrille Gaudin, C. et Chaliès, S. (2012), Note de synthèse : L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices, in *Les politiques de lutte contre les inégalités scolaires d'un pays à l'autre*, Revue Française de pédagogie, 178 | janvier-mars 2012, p. 115-130.

Gaudin, C., Flandrin, S. (2014) La vidéoformation dans tous ses états : Quelles options théoriques ? Quels scénarios ? Pour quels effets ?, Conférence de consensus, 23 janvier 2014.

Ollivier, C. (2019). *Enseigner pour aider à apprendre les langues – Approches et concepts en didactique des langues, théorie et mise en oeuvre*, Paris. Cnesco.

La programmation :

Période d'octobre 2020 à mars 2021.

Le groupe travaille à partir de vidéos libres d'accès déjà utilisées dans les formations ; l'objectif est d'identifier les observables, de confronter les pratiques des formateurs aux questions prioritaires de la didactique des langues pour de jeunes élèves et à celle des prescriptions institutionnelles.

Les fonctions des vidéos et les modalités de travail avec les stagiaires à partir de ces vidéos sont questionnées. Les lectures et les cadres convoqués à ce stade portent sur les contributions des didacticiens de langue à la dernière conférence de consensus du CNESEO sur les langues vivantes (2019) et sur les outils d'analyse de l'agir enseignant de Goigoux (2016) d'une part et Soulé et Bucheton (2009) d'autre part.

Dans un second temps, les scénarios actuels de formation et les priorités didactiques retenues par les formatrices sont présentées et soumis à discussion.

La réflexion porte sur les pratiques de formateurs, les compétences de conception, d'accompagnement et de mise en œuvre d'un scénario. Compte tenu de styles très différents, de démarches et de conceptions de la formation singulières, le travail du groupe s'oriente vers la recherche d'un support vidéo exploitable par toutes en formation. La vidéo d'une séance complète d'anglais en CP a été retenue, accompagnée de sa transcription. Ce support a fait l'objet d'analyses dans le cadre de l'atelier.

La phase de préparation au colloque débutera à partir d'avril. Elle portera sur une formalisation des questions de formation débattues dans la première phase de l'atelier. Elle visera ensuite la conception d'un scénario de formation en collectif pour les professeurs

des écoles dans un module intitulé " Enseigner l'anglais à l'école primaire ". La trame du scénario devra permettre de répondre aux exigences du référentiel de compétences du formateur d'enseignant, de mettre en évidence l'inscription dans une approche de la formation d'enseignants, d'opter pour des modèles d'analyse de la vidéo et des conduites d'accompagnement du groupe dans cette analyse.

Mots-Clés: scénario, formation, vidéo, formation, langue vivante étrangère, professeurs des écoles

• Dispositif expérimental : "Maîtrise de la langue"

Francette Popineau * ¹, Véronique Duguy * [†], Anne Sophie Benzaim ,
Cécile Blanc , Cécile Chartier , David Cerdan , Fabienne Laine , Gaëlle
Prinet , Hélène Chouly , Henriette Tandonnet , Julie Burbaud , Marie
Mirabel , Philippe Rousseau ², Jean-François Rouet ³

¹ Ecole maternelle Tony Lainé – Académie de Poitiers – 1 rue du Clos Gaultier 86000 POITIERS,
France

² Cardie de l'académie de Poitiers – Ministère de l'Éducation Nationale – France

³ CerCA – Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche – France

Réduire les écarts, prévenir l'échec scolaire en éducation prioritaire, en agissant sur 3 axes: les élèves, l'équipe, les familles, et en travaillant de façon croisée et complémentaire sur quatre leviers :

Sur la partie stimulation et structuration de langage oral du domaine "mobiliser le langage dans toutes ses dimensions" en croisant différentes pratiques pédagogiques,

En développant un enseignement plus explicite pour permettre une meilleure compréhension de la fonction de l'école avec l'utilisation des pictogrammes pour comprendre et s'approprier les consignes, pour permettre l'acquisition de compétences pouvant faciliter ultérieurement l'entrée dans une démarche métacognitive, pour mieux comprendre les attendus de l'école, pour s'impliquer et développer une meilleure image de soi. Cette démarche est expérimentale et devrait faire l'objet d'un suivi par un chercheur.

En mettant l'accent sur le développement professionnel comme outil vers l'acquisition et la maîtrise de savoirs professionnels par différents moyens.

En mettant en place des outils de coopération entre l'école et la famille.

Le fil conducteur reste la maîtrise de la langue avec un travail renforcé sur la compréhension des attendus, la posture d'élève et la fonction école qui sont des pré-requis à la réussite scolaire. Notre démarche combine plusieurs pratiques connues auxquelles nous associons le travail spécifique des pictogrammes.

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: veronique.duguy@ac-poitiers.fr

Dispositif expérimental " Maîtrise de la langue "

EMPU Tony Lainé, Poitiers

1. Présentation générale

1.1 Contexte ayant suscité l'expérimentation

L'école maternelle Tony Lainé se situe en REP dans un quartier de Poitiers où un grand nombre de familles ne parle pas français à la maison et est très éloigné de la culture scolaire pour des raisons sociales, culturelles ou linguistiques.

Exerçant dans cette école pour certains depuis plus de 20 années, les enseignants de l'équipe pédagogique ont fait le constat que les élèves fréquentant l'école rencontraient des difficultés persistantes dans la maîtrise de la langue orale (prédicteur fort de la réussite) et dans l'acquisition de la posture d'élève (attention, compréhension des attendus, transfert des acquis, autonomie).

L'équipe a senti la nécessité de développer des outils, des gestes professionnels, et d'expérimenter pour remédier à ce constat et prévenir ainsi l'échec scolaire.

Dans ce contexte et en lien avec le référentiel de l'éducation prioritaire, nous avons réfléchi collectivement à la façon dont on pourrait mettre en place un enseignement plus explicite, dans le sens où il convient de donner aux élèves des procédures de base et en accordant un temps suffisant à l'explication collective des conditions de la réussite des tâches demandées, pour permettre aux élèves d'améliorer la maîtrise de la langue, de construire une posture d'élève et de comprendre la fonction de l'école. Réduire les écarts et développer le plaisir d'apprendre, en privilégiant la prévention à la remédiation.

Pour cela il nous fallait travailler 3 axes :

- Un premier axe en direction des élèves pour prévenir l'échec scolaire
- Un autre axe en direction de l'équipe enseignante pour apprendre à travailler autrement et innover
- Un dernier axe en direction des familles pour rassurer, expliciter, coopérer

De 2014 à 2016, nous avons travaillé, un temps limité seulement, en GS avec un " Plus de Maître Que de Classe ". Nous avons alors constaté, sans pour autant être en capacité de l'évaluer objectivement, que la co-intervention semblait apporter des bénéfices à la fois pour les élèves et pour l'équipe.

Le travail avec un enseignant supplémentaire nous semblait être un levier pour améliorer les conditions d'apprentissages et d'enseignement.

Un projet rédigé et présenté à M. le Directeur Académique de la Vienne a permis d'obtenir un moyen humain supplémentaire à titre expérimental.

1.2 Public, lieu, durée :

Ce dispositif se déroule sans discontinuité depuis septembre 2017, et devrait perdurer jusqu'en juillet 2022 au moins. Il est mis en œuvre à plein temps dans notre école.

- Axe en direction des **élèves** : les activités sont menées avec 100% des élèves de MS (soit 51 élèves cette année) à raison de 3 séances par semaine pour chaque chacun ; avec 100% des élèves de GS (soit 49 élèves cette année) à raison de 1 séance par semaine pour chaque chacun, et 28% des élèves de PS (soit 24 élèves cette année) à raison de 16 séances par an (massées en 2 x 8sem).
- Axe en direction **l'équipe** : l'ensemble de l'équipe est concerné par le dispositif, soit 12 enseignants, dont la directrice, la maîtresse supplémentaire et l'enseignante de l'Unité d'Enseignement Maternelle.
- Axe en direction des **familles** : la " classe ouverte " est proposée à tous les parents une fois chaque année. Environ 90 parents s'inscrivent et participent. Les ateliers de coéducation sont proposés mensuellement à tous les parents, dans la limite de 10 places possibles à chaque fois.

1.3 Participants impliqués et partenariats.

M. le Directeur Académique de la Vienne

L'équipe de circonscription de Poitiers sud, conduite par Mme Castel Inspectrice de l'Education Nationale.

Le CARDIE, interlocuteur : Philippe Rousseau.

Le CERCA, Centre de Recherche sur la Cognition et l'Apprentissage, interlocuteur : Jean François Rouet

L'INSPE, interlocuteur : Victor Millogo

La section RPIP du lycée Branly, sous la direction de Philippe Lainé

Equipe enseignante complète, composée de 12 enseignants, dont la directrice, la maîtresse supplémentaire et l'enseignante de l'Unité d'Enseignement Maternelle.

2. Objectifs

2.1 Quels sont les objectifs de l'expérimentation ?

Réduire les écarts, prévenir l'échec scolaire en éducation prioritaire, en agissant sur 3 axes : les élèves, l'équipe, les familles, et en travaillant de façon croisée et complémentaire sur **quatre leviers**.

2.1.1 Premier axe en direction des ELEVES

Premier levier : **Mettre l'accent sur la partie stimulation et structuration de langage oral du domaine " mobiliser le langage dans toutes ses dimensions "**

La recherche que ce soit au travers d'Agnes FLORIN, Sylvie CEBE, Mireille BRIGAUDIOT ou encore Evelio CABRERO-PARRA pour ne citer qu'elles, nous rappelle que la maîtrise de la langue orale est une condition essentielle à la réussite scolaire. C'est pourquoi nous avons mis en place un enseignement structuré de la langue orale, inspiré de la recherche et avons priorisé trois objectifs :

- Acquérir le savoir parler : prendre la parole pour mettre en mots, organiser sa pensée, expliquer, reformuler, augmenter sa prise de parole (selon Peroz).
- Structurer le langage : Acquérir du lexique et enrichir le vocabulaire / Progresser dans l'utilisation des structures langagières, comprendre et utiliser l'organisation syntaxique de la langue.
- Développer les compétences narratives : Apprendre à comprendre un récit et en particulier l'implicite, à raconter une histoire, à mémoriser la structure d'un récit.

L'objectif plus " général " étant que l'élève utilise ces compétences pour structurer et exprimer de plus en plus finement sa pensée, et que ce travail varié sur la langue orale favorise l'entrée dans l'écrit.

Deuxième levier : De " l'apprendre à comprendre la fonction de l'école " vers " l'apprendre à apprendre " : **un enseignement plus explicite pour permettre aux élèves de comprendre la fonction école.**

La particularité de notre expérimentation est l'utilisation des pictogrammes. Lors de l'inclusion d'élèves à besoins éducatifs particuliers, nous avons utilisé les pictogrammes, et avons observé que tous les élèves de la classe s'emparaient spontanément et rapidement de cet outil.

Notre hypothèse est que l'utilisation plus générale des pictogrammes serait un moyen pour construire " la compréhension de la fonction de l'école " vers " l'apprendre à apprendre ".

Une formation MIN " Apprendre à apprendre " à l'INSHEA suivie par l'enseignant supplémentaire en 2017/2018, a apporté de nouvelles connaissances dans ce domaine et a renforcé la volonté de l'équipe d'en faire un axe de travail.

L'utilisation de cette méthodologie a pour objectif de permettre à chaque élève :

- **De comprendre et s'appropriier les consignes :**

- Comprendre la consigne, identifier les différentes étapes de sa réalisation et le matériel nécessaire.
- Savoir la coder en pictogrammes, la verbaliser, la mettre en œuvre de façon autonome et différée dans le temps.

- **D'acquérir des compétences pouvant faciliter ultérieurement l'entrée dans une démarche métacognitive :**

- Comprendre les attendus de l'école
- Construire et réguler sa posture d'élève
- Commencer à prendre conscience de ses propres démarches et procédures mentales : " Comment je vais faire pour réussir " Exemple : écouter / mémoriser / faire revenir l'image dans ma tête/ répéter etc.

- **De prendre peu à peu conscience, dans le travail quotidien :**

- Du domaine d'apprentissage et de l'objet d'apprentissage " Ce que je vais apprendre et/ou réinvestir "
- Des attendus : " mettre du sens sur ce que je fais à l'école "

- **De faciliter son implication dans les évaluations**

par l'utilisation de ces mêmes pictogrammes dans le carnet de réussites. (Outil construit mais ajustements en cours)

- **D'augmenter l'estime de soi. :**

" Je suis capable de comprendre et de communiquer "

L'utilisation de pictogrammes en maternelle n'a pas fait l'objet de beaucoup d'études, c'est pourquoi il nous est difficile de nous appuyer sur des apports théoriques.

Pourtant, cette partie de notre dispositif suscite beaucoup d'intérêt des membres la communauté éducative qui ont vu les élèves utiliser ces outils. Elle nous semble prometteuse mais reste difficile à évaluer et à analyser. Une recherche prospective est en cours d'élaboration pour l'année 2021-2022, et l'enseignante de l'UEM élabore un argumentaire théorique autour des fonctions exécutives sollicitées voire favorisées par l'utilisation des pictogrammes.

2.1.2 Deuxième axe en direction de l'EQUIPE

Troisième levier : le développement professionnel.

En nous appuyant sur des publications (de L. COSNEFROY et Annie JEZEGOU, M. GRANGEAT, M. ZORMAN, entre autres) nous nous donnons les objectifs suivants avec l'ambition de travailler autrement et d'innover.

- Apprendre le travail en co-enseignement avec la présence d'un maître supplémentaire
- Apprendre à analyser et développer un regard réflexif
- Affiner l'évaluation des élèves par un travail d'observation et de regards croisés
- Evoluer dans la posture d'enseignant, en nous entourant de chercheurs pour permettre des allers retours entre l'école et la recherche.

2.1.3 Troisième axe en direction des PARENTS

Quatrième levier : mettre en place le plus tôt possible une école qui coopère avec les parents pour la réussite s

En nous appuyant sur divers travaux comme ceux de Pierre Perrier, ou de Françoise Lorcerie, nous savons que la question de la relation de confiance entre l'école et la famille est une condition incontournable de la réussite scolaire. Les objectifs de la co éducation sont de :

- Permettre une meilleure compréhension des enjeux et des missions de l'école.
- Etablir des lie

Mots-Clés: langue, pictogrammes, attendus, fonction de l'école, coéducation, posture d'élève, estime de soi, développement professionnel, équipe

La laïcité à son corps défendant.

Martine Meskel-Cresta * ¹, Philippe Roiné * [†], Philippe Bongrand * [‡]

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

La laïcité à son corps défendant.

En formation des enseignants comme dans les classes, la laïcité scolaire au risque du débat.

Si les récents événements dramatiques ont obligé à accentuer en classe, dès l'école primaire, l'importance de la laïcité et des valeurs de la République, et si la loi pour une École de la confiance insiste sur l'amélioration du climat scolaire par la transmission de ces valeurs, qui fondent la cohésion nationale, n'a-t-on pas aussi (notamment en formation des enseignants) à interroger une laïcité parfois instrumentalisée, sédimentée, dans notre époque d'incertitude ou de désorientation ?

La laïcité scolaire renvoie-t-elle essentiellement à la défense contre une attaque, obligée de se faire combative peut-être parce qu'elle a blessé ou agressé, contre son gré, dans la mésinterprétation ? Ou plutôt sa finalité est-elle de refuser l'enfermement ou l'assignation identitaire, de soustraire au sacré de l'autorité, afin de donner à chacun (enseignants et élèves) la possibilité d'entrer dans la complexité du monde ?

Pour répondre à cette question, qui est celle de savoir comment articuler aujourd'hui l'héritage des Lumières et la recomposition du monde pour recréer les conditions du commun sans porter atteinte aux idées singulières (Jellab, 2019), les " ateliers-philo " se proposent de travailler autrement la laïcité (entre promesse et fragilité).

Ils se sont multipliés ces 25 dernières années, mais en quoi ces dispositifs de discussions et débats sont-ils les plus à même de prendre en charge ou de préparer à l'insécurité sociale (Castel, 1999) des personnes " dé-fixées " de notre modernité liquide (Bauman, 2013), où le rapport à l'autre comme les idéaux de solidarité sont mis à l'épreuve ?

Puisque la laïcité implique l'épreuve d'un pas de côté par rapport aux appartenances et identités, peut-elle dès l'école primaire, notamment au travers des ateliers à visée philosophique, ou encore par la mise en place de scénarios et démarches par débats et controverses, en débusquant les dogmatismes, faire réfléchir aux tensions constitutives du vivre ensemble, de la cohabitation des différences dans une communauté de semblables ?

Notre interrogation s'articule au double objet que sont les " ateliers philo " à l'école et la démarche par débats et controverses, expérimentée en formation des enseignants.

Travailler la laïcité par débats et controverses.

Expérimentation et intervention conjointe de Martine Meskel-Cresta et Philippe Bongrand.

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: philippe.roine@cyu.fr

[‡]Auteur correspondant: philippe.bongrand@cyu.fr

La laïcité se présente à la fois comme un principe consensuel (principe constitutionnel, " valeur de la République ") et comme un principe reconnaissance de diversité. Y former met ainsi cette notion directement à l'épreuve : comment former au volet consensuel de la laïcité sans nier la diversité, voire les contradictions, des conceptions de la laïcité que nourrissent les étudiant-es ? Travailler la laïcité par débats et controverses, sans enfermer dans un choix, ni une communauté supposée homogène, est-elle une démarche pertinente pour faire coexister pacifiquement des autonomies (voire des sujets parfois saturés de leur identité religieuse et culturelle) en formation des enseignants comme dans les classes ou le système éducatif qui n'y était pas préparé ?

Une expérimentation, tentée auprès d'étudiants de M1 s'engageant dans un master Meef premier degré, a consisté, pour aborder cette thématique largement problématique, à faire vivre la laïcité au travers d'une simulation de débat parlementaire. Au cours d'un cycle de cinq séances d'une heure, les étudiant-es ont simulé le vote d'un projet de loi relatif à l'interdiction, pour les accompagnateurs et accompagnatrices de sorties scolaires (dans les écoles publiques) de port de signes manifestant de manière ostensible une appartenance religieuse. Des données ont été collectées tout au long de la formation afin d'apprécier l'évolution des représentations des étudiants (Boraita, Crahay, 2013).

L'enjeu était de faire vivre en formation les oppositions autour de cette notion, en revenant sur les processus et désillusions de la sécularisation (Baubérot, 2004), en direction d'une post-sécularisation (Gauchet, 1995, 1999) – le religieux comme objet à réfléchir. Il était aussi de traduire cette laïcité en acte, en tenant compte des équivoques, entre raison et passion (Baubérot, 2004), et de la multiplicité des interprétations qui l'habitent, en incitant les futurs enseignants à produire des justifications et des raisons, face au relativisme qui est souvent symptôme de perte de sens.

Et s'adossant aux registres de la formation et d'une enquête, la recherche essaie d'évaluer plus précisément les effets de cette manière de procéder, qui introduit de *la dissonance cognitive* (Festinger, 1957), notamment dans la perspective d'une contribution à l'évolution des représentations de nos étudiants au sein de la formation ; elle tente également d'objectiver comment redonner du sens aux questions laïques, en faisant penser ou réfléchir les étudiants/stagiaires, les élèves, dans leur diversité heuristique, avec l'exercice/la pratique de la responsabilité singulière de chacun, en situation de l'exprimer devant les autres ou face aux autres. Enfin dans ce " co-working " où un collectif d'apprenants concilie apprendre et chercher, dans une situation d'incertitude, il s'agit de vérifier qu'une forme d'*empowerment* renforce le pouvoir d'agir, de décider en autonomie, sans oblitérer la prise en compte de l'altérité.

Philippe Bongrand insistera sur les dimensions politiques de la *démarche de formation par débats* (McAvoy, Hess, 2015). Partant du constat que les étudiants apparaissent peu familiers des institutions politiques ou des valeurs de la République (à commencer par la laïcité), parfois même peu ou pas intéressés par la politique lorsqu'ils entament leur première année de master MEEF (Bongrand, 2016), il présentera la simulation de débat parlementaire comme manière d'intégrer le politique dans les objectifs de formation initiale des enseignants.(PB1)

Boraita F., Crahay M. (2013). " Les croyances des futurs enseignants : est-il possible de les faire évoluer en cours de formation initiales et, si oui, comment ? ", *Revue française de pédagogie*, 183, p. 99-158.

Bongrand P. (2016). " Pour une formation des enseignant.e.s au politique ", in Hélène Buisson-Fenet, Olivier Rey (dir.), *Le politique doit-il se mêler d'éducation ?*, Lyon, ENS Éditions, coll. " Entretiens Ferdinand Buisson ", p. 39-50.

Hess D. E., McAvoy P. (2015), *The Political Classroom Evidence and Ethics in Democratic Education 2015*, Abingdon : Routledge.

Martine Meskel-Cresta développera davantage une analyse des ateliers-philo dans leur évolution depuis les expérimentations d'une progressivité de la philosophie avec le Greph (Groupe de recherche sur l'enseignement philosophique, 1975) à la multiplication des dispositifs aujourd'hui.

Et **une approche différente et complémentaire sera présentée par Philippe Roiné** à partir des analyses/propositions de Castoriadis

La démarche par débats et controverses mobilisant les ateliers-philo, ils seront ici abordés dans leur multiplicité et leur devenir, pour penser à partir des remises en question et faire de la laïcité un espace d'hospitalité ou d'accueil dans le savoir.

Ces derniers constituent une manière d'offrir aux élèves ou stagiaires l'envie d'entrer dans l'échange, de risquer une parole de sens, en réalisant des désaccords tolérables quand il y a une pluralité de visions du monde. L'introduction du philosophique dans les (petites) classes apprend à ne plus s'en remettre au jugement d'autorité mais à vérifier, apporter sa part dans une logique de contribution et de partage, par-delà l'expérience du désaccord, au sein d'une laïcité de confrontation (Ricoeur) entre discutants, où l'enseignant aussi se fait chercheur et assume l'insécurité du questionnement et du débat, sans fixer un sens immuable et fétichisé.

Martine Meskel-Cresta, Libérer l'espace de sens de la laïcité avec les ateliers-philo.

Entre la mise en place d'une progressivité et d'une extension de l'enseignement philosophique initiée en 1975 par J. Derrida (Greph. *Qui a peur de la philosophie ?*, 1977), et la multiplication de protocoles et dispositifs d'ateliers-philo actuels, oubliés des origines déconstructrices, qui tentent de lutter contre les incivilités, au sein d'une communauté de recherche, initiant à la démocratie politique, grâce aux dispositifs de DVP ou DVDP (discussion à visée philosophique ou à visée démocratique et philosophique : Tozzi, Connac, Delsol, Chirouter), comment l'usage de " la philosophie " peut-il questionner à la fois les enjeux de la laïcité et la mutation de l'école, conçue à l'origine comme lieu de transmission et d'enseignement d'un savoir déjà élaboré, mais qu'aujourd'hui il s'agit de co-construire avec des élèves ?

Certes, la philosophie pour enfants renvoie à une " autre école ", puisque cette *culture de la question* ne peut se satisfaire d'aucun dogmatisme. Bien-sûr aussi, mettre précocement les enfants en contact avec le questionnement philosophique, renforce l'objectif démocratique de formation du jugement critique, en contribuant de surcroît à pacifier le climat scolaire face aux violences et incivilités.

Mais la discussion à visée philosophique ne réduit-elle pas le philosophique à une approche instrumentaliste, où la philosophie devient un moyen interdisciplinaire de développer des compétences dans le domaine de la maîtrise de la langue grâce au travail argumentatif et au dialogue, ou plus encore dans celui du vivre ensemble et de la citoyenneté ? Et même si ces débats réflexifs favorisent très positivement les chemins de l'émancipation citoyenne, en aidant à acquérir sens et respect de l'autre ou à prendre conscience du penser avec méthode et rationalité dans l'écart aux idées convenues ou à l'affectivité immédiate, les " finalités humanistes " (Tozzi, 2001), de ces expérimentations ne s'adossent-elles pas à une philosophie qui n'a pas pris conscience de son évolution et de son dépassement, de sa fin, qui est aussi celle de l'école dans sa forme traditionnelle ? La dérive consiste alors dans l'illusion de retrouver sens et direction perdus, avec le fantôme d'un humanisme qui s'est absenté de la rationalité instrumentale et de ses techniques sans sujet, et fait l'objet d'un retour nostalgique ou d'une aspiration idéale.

L'hypothèse explorée serait ainsi que ces ateliers se conforment à une conception du philosophique, sans pensée suffisante de son historicité et de son devenir - donc sans la radicalité d'une redéf-

inition des rapports entre les disciplines, au travers d'un certain registre de discours, de textes et éléments de culture à faire travailler, jusqu'à une redéfinition des rapports interdisciplinaires, voire des programmes dans leur manière de séquencer et d'organiser les savoirs. Ce faisant, ces expérimentations peuvent courir le risque de faire de cet enseignement ou initiation le succédané d'une forme de normalisation précoce et moralisatrice. Cependant, en prenant acte de l'historicité philosophique, elles peuvent aussi être l'occasion de réfléchir à nouveaux frais sur ce qu'est l'enseignement de/dans la démocratie, l'opportunité d'un re-travail de la posture, de la fonction et de la condition de l'enseignant moderne. Sans laisser dans l'ombre les déplacements auxquels pourrait ouvrir dans l'institution scolaire ce " droit à la philosophie " (Derrida, 1990).

Avec cette double étude sur l'expérience décisive du débat, dont l'importance est rappelée dans les ajustements des programmes d'EMC, afin d'encourager ensemble l'accès au multiple (considération à la diversité) et au commun, l'enjeu est d'insister sur le fait que la question de la laïcité ne se pose pas seulement quand il y a problème, mais implique un travail sur soi, sur l'historicité, " dans la conviction partagée que quelque chose peut nous rassembler " (Bidar, 2015). Avec ce " bougé " des pratiques pédagogiques, de la place des disciplines ou de la fonction de l'enseignant, s'élargit la scène scolaire balisée par le principe de raison, avec d'un côté la science, et de l'autre la pensée poétique, mythique, religieuse, l'art et les récits, pour manifester que la laïcité n'est pas qu'un instrument de lutte contre les dérives d'une société pluri-culturelle, mais un noeud de questionnements complexes face aux mutations d'une pensée occidentale désorientée, où la place de l'école vacille.

Mots clés : laïcité, atelier-philo, débats et controverses, émancipation, enseignement

Jean BAUBEROT, *Laïcité 1905-2005*, entre passion et raison, Seuil, 2004 ; *La laïcité falsifiée*, La Découverte, 2012.

Zygmunt BAUMAN, *La Vie liquide*, Hachette, 2013

Jocelyne BEGUERY, *Philosopher à l'école primaire*, Retz, 2012.

Sylvain CONNAC, *Discussions à visée philosophique et classes coopératives en Zone d'Éducation Prioritaire* (thèse), dir.M .TOZZI, Montpellier, juin 2004.

Alain DELSOL, *Discussion à visée philosophique en maternelle et éducation à la citoyenneté*, L'Agora, 2006 ; *La caverne des enfants philosophes*, Université Populaire de Septimanie, Narbonne, 2008. <http://pratiquesphilo.free.fr/spip.php>, article 93.

Jacques DERRIDA, *Du droit à la philosophie*, Galilée, 1990.

GREPH, *Qui a peur de la philosophie ?*, Champs Flammarion, 1977

Aziz JELLAB, *Une fraternité à construire*. Essai sur le vivre ensemble dans la société française contemporaine, Berger-Levrault, 2019

Philippe LACOUÉ-LABARTHE, *Le chant des muses*, Bayard, 2005.

Paul RICOEUR, " Education et laïcité ", in *La critique et la conviction*, 1995.

Barbara STIEGLER, *"Il faut s'adapter". Sur un nouvel impératif politique*, Gallimard, NRF Essais, 2019)

Michel TPZZI, *L'éveil de la pensée réflexive chez l'enfant. Discuter philosophiquement à l'école*

primaire ? CNDP-Hachette, 2001. Michel Tozzi, Richard Etienne (s/d). *La discussion en éducation et en formation. Un nouveau champ de recherches*, L'Harmattan, 2004.

Approche complémentaire de cette question des ateliers-philo,

Philippe Roiné proposera une intervention sur "Laïcité et pratique de la DVP", une approche castoriadienne de la démocratie.

Nous considérons que la laïcité est porteuse de valeurs qui peuvent être mises en œuvre et partagées dans une pratique de classe effective qui relève à la fois d'une pratique démocratique et d'une pratique philosophique.

Les activités de classe qui gravitent autour de la philosophie sont variées tant dans leurs formes que dans les objectifs qu'elles se fixent. Mais nous pouvons aussi noter que la plupart des enseignants engagés dans ces pratiques utilisent non seulement le terme " philosophie " pour désigner ces pratiques mais que beaucoup y ajoutent le qualificatif de " démocratique " (Tozzi, 2012). Mais qu'en est-il de la dimension laïque d'une telle pratique ?

Il semble, en effet, essentiel d'élucider les rapports que peuvent entretenir la philosophie et la démocratie avec les principes de la laïcité au sein d'une pratique de classe réelle, à savoir les ateliers philosophiques ou discussions à visée philosophique (DVP).

Pour cela nous voudrions, tout d'abord, interroger les fondements philosophiques des pratiques scolaires de la philosophie dans le cadre plus large de l'histoire de la philosophie. Dans ce but, nous nous appuyerons essentiellement sur les travaux du philosophe de l'autonomie et spécialiste du monde grec antique, Cornelius Castoriadis (1922-1997). En effet, il fut l'un des philosophes essentiels du XXe siècle à repenser l'activité démocratique dans la perspective de l'autonomie individuelle et collective. Pour cela, il s'est appuyé sur les principes démocratiques d'origine en les considérant comme des " germes " capables de nous aider à repenser les pratiques démocratiques à venir. Ainsi, dans la démocratie athénienne, l'*isonomia*, l'*isegoria*, l'*isophrosèphìa* et la *parrhesia* règlent les rapports entre les citoyens lorsqu'ils sont rassemblés pour délibérer. De façon explicite ces quatre principes sont : l'égalité de tous devant la loi (*isonomia*), l'égalité de tous devant la prise de parole (*isegoria*), l'égalité de valeur de chaque prise de parole (*isophrosèphìa*) et l'absolue nécessité (morale) d'une parole courageuse et sincère (*parrhesia*). Nous verrons comment ces quatre principes peuvent voir le jour dans le cadre d'une DVP et comment ces principes s'articulent avec une laïcité porteuse de valeurs.

Ensuite, comme linguiste et comme formateur Inspé nous appuyerons notre approche de la DVP dans le cadre énoncé précédemment sur l'analyse des interactions entre l'animateur de la discussion et les élèves de cycle 3. Nous verrons ainsi comment les quatre principes évoqués précédemment s'inscrivent dans le discours enseignant et comment ils permettent de faire vivre la laïcité, entre autres, grâce au rôle pris par la " Représentation du Discours " de l'élève dans le discours de l'enseignant (Authier-Revuz, 2020).

Ainsi verrons-nous à quelles conditions les principes de la laïcité peuvent prendre forme dans les échanges entre pairs et dans les échanges avec l'enseignant-animateur de la discussion.

Cette approche nous semble intéressante non seulement dans le cadre d'une réflexion globale sur les pratiques faisant vivre la laïcité mais aussi un levier intéressant pour la formation des enseignants.

AUTHIER-REVUZ, J. (2020) *La Représentation du Discours Autre : principes pour une description*, Berlin/Boston, De Gruyter, 2020, 715 p.

AUTHIER-REVUZ, J. (2004). La représentation du discours autre : un champ multiplement hétérogène. In J-M. Lopez-Munoz, S. Marnette & L. Rosier (Eds.), *Le discours rapporté dans tous ses états* (pp.35-53). Paris : L'Harmattan

- CASTORIADIS, C. (2008). *Ce qui fait la Grèce. La cité et les Lois*. Paris : Seuil.
- CASTORIADIS, C. (2004). *Ce qui fait la Grèce. D'Homère à Héraclite*. Paris : Seuil.
- CASTORIADIS, C. (1999). *Domaines de l'homme*. Paris : Point Seuil.
- CASTORIADIS, C. (1996). *La montée de l'insignifiance*. Paris : Point Seuil.
- CASTORIADIS, C (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil.
- RANCIERE, J. (2004). *Le maître ignorant*. Paris : Fayard.
- TOZZI, M. (2012). Vingt ans de Nouvelles Pratiques Philosophiques en France. In *Recherches en Education* (13) 4-15.
- TOZZI, M. (dir.). (2007). *Apprendre à philosopher par la discussion, pourquoi ?, comment ?* Bruxelles : De Boeck.

Mots-Clés: laïcité, atelier, philo, débats et controverses, émancipation, enseignement

RECHERCHE ET PRODUCTION DE RESSOURCE

Fabien Emprin * ^{1,2,3}, Jacques Douaire *

2

¹ Institut de Recherche sur l'enseignement des Mathématiques de REIMS – Université de Reims -
Champagne Ardenne – France

² Institut français de l'Éducation (IFÉ) – École Normale Supérieure - Lyon – 15, Parvis René Descartes
BP 7000 F-69342 Lyon cedex 07, France

³ Centre d'Étude et de Recherche sur les Emplois et la Professionnalisation - EA 4692 (CEREP) –
Université de Reims Champagne-Ardenne : EA4692 – 23, Rue Clément Ader 51100 Reims, France

1. Problématique

L'évolution de la formation des enseignants du 1er degré, tant initiale que continue suppose de rendre accessible les résultats des recherches visant à développer l'activité mathématique des élèves. Notre choix est de mettre à disposition des enseignants et des formateurs des ressources, appuyées sur de nombreuses expérimentations, décrivant explicitement le travail du professeur dans la conduite des situations didactiques, visant le développement des gestes professionnels de l'enseignant et permettant d'anticiper l'activité de l'élève. La méthodologie de nos recherches comporte :

- Une identification des besoins professionnels des enseignants.
- Une analyse du savoir mathématique, ainsi que des connaissances que les élèves peuvent développer.
- L'organisation de l'étude de l'ensemble des notions géométriques sur plusieurs années.
- L'élaboration de situations didactiques (Brousseau 1998) perçues comme étant robustes (Butlen, Masselot et Pézard 2003 ; Houdement 2013) ; cette appréciation étant liée à leur expérimentation préalable dans de nombreuses classes de différents milieux sociaux dans plusieurs académies.

C'est ce processus, avec ses hypothèses et ses questionnements, que nous souhaitons présenter ici.

2. Des hypothèses

L'hypothèse sous-jacente est que c'est par l'analyse de sa propre expérience à partir d'une

*Intervenant

séquence qu'il a réalisé que par des informations préalables des cadres théoriques que l'enseignant peut faire évoluer sa pratique. Pour favoriser cette analyse nous proposons donc trois " outils " :

une description très précise des actions de l'enseignant ;

une étude de gestes professionnels pour mettre en place ces situations ;

des éléments d'analyse du savoir visé, des connaissances initiales des élèves, des problématiques d'enseignements.

3. Des questions professionnelles

Favoriser l'activité mathématique nécessite de fournir à l'enseignant une description exhaustive des procédures des élèves, mais aussi de ses interventions possibles dans des phases qui ne lui sont pas toujours familières pour des gestes professionnels souvent communs à d'autres disciplines (ne pas trop guider dans la recherche, gérer des interactions langagières pour permettre aux élèves de valider leurs productions, différencier...).

Nous avons explicité les questions professionnelles nécessaires à la mise en œuvre des situations en considérant que la ressource devait pouvoir être utilisée par un enseignant débutant qui, par exemple, ne dispose pas encore de repères suffisants dans sa pratique pour anticiper les conséquences d'intervention trop précoces lors des phases de recherche, mais aussi par un formateur.

4. Des questions épistémologiques

Plusieurs questions épistémologiques en relation avec la mise en œuvre d'une recherche ou la production de ressources pourraient être abordées, notamment :

- La validité de l'ingénierie didactique, qui nécessite la prise en compte de l'ensemble des décisions qu'un maître peut être amené à prendre, pose la question d'ordre épistémologique de ce qui relève du didactique ou du pédagogique.
- Le rapport entre production d'ingénierie didactique et construction de savoirs professionnels.

REFERENCES

Artigue, M. (2002). Ingénierie didactique : quel rôle dans la recherche en didactique aujourd'hui, ? *Revue Internationale des Sciences de l'éducation*, n°8, 59-72.

Butlen D., Masselot P., Pézard M. (2003) De l'analyse de pratiques effectives de professeurs d'école débutants nommés en ZEP/REP à des stratégies de formation *Recherche et formation* n°44, 45-61.

Houdement, C. (2013). *Au milieu du gué : entre formation des enseignants et recherche en didactique des mathématiques*. (Note pour l'HDR. Université Paris Diderot). <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00957166>.

Mots-Clés: ingénierie didactique, production de ressources, formation des enseignants

Les enseignements complémentaires à l'école primaire : une approche pédagogique fondée sur un nouvel équilibre entre créativité et exécution pour les élèves à haut potentiel.

Nelly Dussausse * ¹

¹ École Georges Gusdorf – Aucune – 98 rue Didot, France

1. Présentation générale

- Contexte ayant suscité l'expérimentation.

L'École Georges Gusdorf est une école qui s'adresse aux élèves à haut potentiel. Fondée en 2008, cette école a ouvert ses portes avec 3 classes. La première accueillait les élèves de la Grande Section jusqu'au CE1, la deuxième du CE2 au CM1 et la troisième du CM2 à ma 3ème. L'effectif total à la rentrée 2008 était de 15 élèves. À la rentrée 2020, l'École Georges Gusdorf accueillait 220 élèves du CP à la Terminale, dont 40 élèves de primaire répartis en 3 classes : CP-CE1, CE2-CM1 et CM2 avec un effectif de 10 à 16 élèves. L'objectif de cette école était de développer une pédagogie davantage en adéquation avec les besoins cognitifs et affectifs des élèves à haut potentiel afin de leur permettre de s'épanouir davantage à l'école, à commencer par l'expression de leur créativité.

- Public, lieu, durée.

Les élèves à haut potentiel se distinguent par une pensée complexe, une intelligence intuitive et une sensibilité qui colore les apprentissages. La caractéristique principale de ces élèves est leur créativité, elle se révèle dans toutes les disciplines et doit pouvoir trouver un espace privilégié d'expression. Leur fonctionnement cognitif atypique s'identifie aujourd'hui par un test de QI qui va acter dans certains domaines des compétences supérieures à la moyenne, la moyenne elle-même étant définie de façon statistique par rapport à une population de la même tranche d'âge. On considère donc qu'ils disposent d'une intelligence supérieure car le test de QI correspond à l'évaluation de l'intelligence générale mise en pratique lors d'exercices ciblés sur certaines fonctions cognitives, de la compréhension à l'exécution.

Dès l'ouverture de l'école, il a fallu intégrer dans les apprentissages la dimension de la créativité, alors que les programmes de l'éducation nationale insistaient davantage sur l'exécution d'une tâche, définie selon des règles strictes. Or les élèves à haut potentiel prennent beaucoup de plaisir à faire fonctionner leur intelligence lorsqu'il s'agit de comprendre et de raisonner mais beaucoup moins lorsqu'il s'agit d'exécuter une tâche liée à la lecture, à l'écriture, à la mémoire de travail, à l'attention, à la concentration et à la vitesse de traitement. Ils savent s'appuyer

*Intervenant

spontanément sur leur perception mais ont davantage de difficultés à dérouler un raisonnement linéaire par étape alors qu'ils n'en éprouvent pas le besoin pour avoir accès à la connaissance. La flexibilité et l'inhibition cognitive doivent être entraînées alors que le sens jaillit pour eux de la fulgurance et non de l'application.

L'École Georges Gusdorf a donc été le lieu d'une expérimentation de 13 années pour intégrer à côté des enseignements académiques, au programme de l'éducation nationale, comme le français, les mathématiques, les sciences, les langues ou l'histoire-géographie, des enseignements complémentaires qui offrent la possibilité d'exprimer, voire de développer la créativité des élèves à haut potentiel, afin de leur offrir de meilleures chances d'épanouissement. Ces enseignements s'appuient sur une pédagogie de projet et recouvrent les champs de connaissances et de compétences variés et différents chaque année afin de stimuler l'envie d'apprendre et de maintenir l'intérêt. Le théâtre, le cinéma, la programmation, la cuisine, le jardinage, la musique, la philosophie, le latin, les arts visuels et plastiques, le sport font partie de ces enseignements complémentaires, ainsi qu'une matière intitulée " graine de chercheurs ".

- Participants impliqués et partenariats.

Les participants sont essentiellement l'équipe pédagogique, c'est-à-dire les professeurs du primaire mais également certains professeurs du secondaire qui interviennent de façon suivie ou ponctuelle en fonction des besoins. L'équipe pédagogique peut également solliciter des associations, comme Action contre la faim (la course contre la faim, le dessin contre la faim), en soutenir dans le cadre du projet d'école (vente de gâteaux au profit d'une association de défense des animaux dans le cadre du projet sur la tolérance) ou inviter des chercheurs (projet robotique et électronique). Plusieurs partenariats ont été développés, comme celui avec une maison de retraite dans le cadre du travail effectué par les élèves sur l'identité et le transgénérationnel.

2. Objectifs

- Quels sont les objectifs de l'expérimentation ?

Les objectifs de l'expérimentation sont de permettre aux élèves à haut potentiel de trouver un meilleur équilibre entre l'expression et le développement de leur créativité, et l'entraînement de leurs fonctions exécutives. Il s'agit donc de laisser des espaces de créativité au sein des disciplines académiques, comme par exemple un atelier d'écriture en français ou en littérature, et de s'appuyer sur les fonctions exécutives pendant la réalisation des projets. Croiser les compétences permet de redonner du sens au fait d'exécuter une tâche dans le cadre d'un projet : la planification, l'organisation par étape, l'anticipation, l'inhibition sont nécessaires pour construire de façon concrète, qu'il s'agisse d'une recette de cuisine ou d'une pièce de théâtre. Laisser une place à la créativité dans les matières académiques ouvre la porte à l'enthousiasme, au plaisir, à la jubilation cognitive face à une nouvelle connaissance ou une nouvelle idée.

- Comment et par qui les objectifs ont-ils été formulés ?

Les objectifs ont été formulés au moment de la fondation de l'école par l'équipe en place puis formulés, ajustés, adaptés au fil des années en fonction de la réaction des élèves et des progrès observés, sur le plan intellectuel et émotionnel. Il s'agissait là encore de trouver le bon équilibre pour chaque élève, de façon individuelle, entre les moments où l'entraînement des fonctions exécutives était nécessaire et les moments où il pouvait laisser libre cours à sa créativité. Les objectifs étaient donc réajustés au fil de l'année en fonction de la réponse observée chez les élèves au cadre

posé. Parfois, il s'agissait d'assouplir l'exécution, parfois au contraire de renforcer l'entraînement. Chaque année, pour chaque classe, puis pour chaque élève, les professeurs principaux fixent les objectifs qui sont nuancés par l'ensemble de l'équipe.

3. Organisation de l'expérimentation

- Modalités : description factuelle.

Les emplois du temps ont été conçus pour optimiser cet équilibre.

Le matin, les élèves ont des cours de français et de mathématiques en deux modules de cours d'1h15 qui se suivent et qui sont séparés d'une petite pause de quinze minutes, les élèves à haut potentiel ayant une bonne capacité de concentration le matin et une pause trop importante ayant tendance à les démobiliser. Lors de ces cours, les professeurs alternent des phases de compréhension, avec une explication de la leçon, d'application avec des exercices ou des jeux, de réinvestissement, avec la possibilité de manipulation ou d'invention d'exercices. L'oral et l'écrit s'équilibrent mais la phase écrite est assez conséquente.

L'après-midi, ce sont les disciplines abordées en pédagogie de projet car la concentration doit être stimulée de façon différente, par une action plus concrète. Les consignes sont évoquées de façon plus interactive et les élèves sont davantage acteurs, des responsabilités leur sont confiées et ils apprennent à travailler en groupe. Ils développent autonomie, prise d'initiative et esprit critique. Les professeurs deviennent des guides et travaillent aux côtés des élèves pour les aider à concevoir par eux-mêmes. L'oral est davantage présent mais une réalisation pratique, souvent écrite, est également demandée.

- Rôle des différents acteurs : qui fait quoi ?

Les professeurs sont présents aux côtés de leurs élèves, soient comme intervenants principaux, responsables d'une progression pédagogique, de l'évaluation de l'acquisition de connaissances ou de compétences académiques, soient comme intermédiaires et accompagnateurs aux côtés d'autres intervenants, détenteurs d'un savoir ou d'un savoir-faire différent. Dans le cadre du projet "métiers", plusieurs spécialistes sont intervenus comme un entomologiste. Les élèves se sont rendus au muséum d'histoire naturelle pour une visite privée qui avaient été préparée en amont par ceux qui avaient choisi d'explorer ce métier, puis une intervention du spécialiste a eu lieu en classe pour revenir sur la sortie, répondre aux questions des élèves et observer des spécimens qui n'étaient pas présents au musée. Enfin, les élèves ont pu rédiger un document récapitulatif, sorte de "fiche métier" accompagnée d'illustrations et de photos.

- Déroulement.

Le déroulement des enseignements complémentaires est variable mais repose en premier lieu sur une phase de recherche et de discussion pour poser un certain nombre d'hypothèses, qui seront explorées avant d'être vérifiées, puis validées ou non grâce à l'enquête ou l'expérimentation menées, avant de passer à la réalisation du travail demandé. Enfin, le résultat de la recherche sera communiqué, soit à la classe, soit à l'ensemble du primaire, d'autant plus que les enseignements complémentaires sont décloisonnés (chaque enseignement mêle des élèves du CP au CM2), soit à l'ensemble de l'école.

4. Appuis sur la recherche

- Quels sont leurs emprunts explicites à des recherches ? à des auteurs ? à d'autres expérimentations ?

La pédagogie de projet s'appuie sur les travaux de Célestin Freinet, la transdisciplinarité sur ceux d'Edgar Morin et la pensée complexe, les rapports maître-élèves et le développement de l'autonomie sur ceux de Georges Gusdorf. Une attention particulière est portée aux profils d'élèves à haut potentiel portant des disparités de résultats au test de QI et donc aux travaux du professeur Laurence Vaivre-Douret sur ce sujet.

5. Évaluation

- L'expérimentation a-t-elle été évaluée ?

L'expérimentation a été évaluée de façon empirique et non sur la base de questionnaires ou de méthodes académiques.

- Si oui, en quoi consiste cette évaluation? sur quoi porte-t-elle ?

Les critères d'évaluation sont intellectuels et émotionnels. Ils se fondent sur la progression des élèves quant à la maîtrise de compétences définies en amont, soit par l'éducation nationale, soit par l'équipe pédagogique. Le meilleur indicateur étant l'enthousiasme des élèves, le désir d'apprendre et la bonne gestion de l'anxiété de performance et de l'ennui.

- Par qui et comment est-elle menée ?

Par l'ensemble de l'équipe pédagogique qui se réunit et ajuste chaque semaine la prise en charge de chaque élève au sein des différents enseignements complémentaires.

6. Bilan

- Effets constatés, réussites et satisfactions.

L'équilibre trouvé entre créativité et exécution porte ses fruits et les élèves à haut potentiel trouve un meilleur épanouissement à l'école grâce au fait de ne pas devoir passer la journée à appliquer des compétences dont ils ne voient pas toujours le sens. Le point de vigilance porte essentiellement sur le fait de devoir trouver pour chacun le point d'équilibre, ce qui nécessite une concertation régulière et une observation permanente. Les effets peuvent varier en fonction des profils d'élèves, notamment dans le cas où des troubles des apprentissages viennent s'ajouter aux spécificités cognitives liées au haut potentiel. Un temps plus important de répétition et d'entraînement à l'exécution des méthodes académiques sera nécessaire pour des élèves dyslexiques par exemple, davantage de place laissée au mouvement et à la concrétisation s'impose pour les élèves souffrant de troubles de l'attention.

- Difficultés, échecs et limites de l'expérimentation.

La difficulté principale réside dans le fait que seuls de petits effectifs permettent un suivi précis

et une réactivité presque immédiate face aux réglages nécessaires entre exécution et créativité. Les progrès des élèves sont les indicateurs du degré d'exigence dont les professeurs pourront faire preuve en matière d'académisme. Dans la plupart des cas, c'est de façon progressive que les élèves à haut potentiel peuvent être amenés à supporter la contrainte de la pensée linéaire, voire à en comprendre l'intérêt, et à développer une réelle efficacité dans des domaines de performance, alors qu'il leur est plus facile d'exceller en compréhension et en raisonnement, sans en être affectés émotionnellement.

Mots-Clés: Créativité, Arts, Technologie, Fonctions exécutives, Transdisciplinaire, Méthodes académiques, Haut potentiel

Liste des participants

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

Liste des auteurs

- achir-dormoy, fadila, 117
Angot, Isabelle, 93
Atal, Ignacio, 115
AURIAC-SLUSARCZYK, Emmanuèle, 18
- Baret, Flora, 115
Bascoul, Anne-Catherine, 197
Beaumanoir-Secq, Morgane, 93
BEHRA, Séverine, 99
Benomar, Sabrina, 115
BENZAÏM, Anne Sophie, 201
BERNAD, Karine, 3
Bertrand, Sandrine, 174
Bidal, Marie-pierre, 32, 34
Bilgot, Anne, 102
Bishop, Marie-france, 174
Blaisel, Frédéric, 93
BLANC, Cécile, 201
Blanc, Nathalie, 178
BOCO, Hervé, 170
Boissonnet, Pascale, 197
Bongrand, Philippe, 207
BONNIOL, Vincent, 3
Bourhis, Véronique, 197
Bouron, Mélanie, 50
Breithaupt, Sandrine, 108
Breugghe, Lucie, 93
Broussais, Justine, 18
BURBAUD, Julie, 201
- Canac, Frédéric, 149
Canat-Faure, Sylvie, 149
Cavaloc, Yolande, 146
CERDAN, David, 201
CHARTIER, Cécile, 201
CHOQUET, Christine, 102
CHOULY, Hélène, 201
Colombel-Teuira, Claire, 120
COMBAZ-CHAMPLAINE, Catherine, 42
Cousson, Christelle, 174
Cullerier, gaelle, 102
- Dall'Armellina, Luc, 189
de Mello Dias, Aline, 54
de Saint Martin, Claire, 189
Decroix, Anne-Amandine, 56
Deletang, Vincent, 189
Denis, Sylvie, 78
DEPREZ, Simon, 36
Dessoulles, Catherine, 102
Diffo, Liliane, 115
- Douaire, Jacques, 213
Dubois, Arnaud, 149
DUGUY, Véronique, 201
Dupeux, Nathalie, 146
DUSSAUSSE, Nelly, 216
- Elalouf, Marie-Laure, 93
Elodie, Moleins, 18
EMPRIN, Fabien, 213
Escot, Claude, 96
Escudé, Vincent, 170
- FERRIER, Céline, 137
Ferriere, Séverine, 146
FOURNEL, Anda, 18
Fournier, Jérôme, 78
Fournier-Gassie, Sophie, 174
Fradet-Hannoyer, Marthe, 45
- Gabard, Carole, 115
GAGNON, Mathieu, 18
Gal, Sophie, 197
GALICHET, François, 96
Gallon, Dominique, 50
Gandois, Françoise, 197
GARCIA DEBANC, Claudine, 113
Gaudeul-Maeght, Claire, 102
Geffard, Patrick, 149
Georget, jean phillipe, 71
GIFFARD, Jacques, 122
GIRARDIN, Rachel, 78
Golly, Patricia, 125
Gonzalez, Anna, 197
Grau, Sylvie, 71
Guignard, Marc, 149
Guétat, Michel, 64
- Hersant, Magali, 71
HETIER, RENAUD, 34
HOROKS, Julie, 71
HUBERT, Bruno, 50
Hurtig-Delattre, Catherine, 125
Husson, Laurent, 99
Hébert, Dominique, 59
- Jarry, Bertrand, 31

Jeune, Nathanaël, 115
 Jouzeau, Clothilde, 125

 Kozubek, Monique, 86

 LAINE, Fabienne, 201
 Lamoot, Caroline, 86
 Lamy de La Chapelle, Charlotte, 113
 Langoutte, Patricia, 96
 Laroque, Lydie, 45
 LASNIER, Benoît, 122
 Lebas Fraczak, Lidia, 18
 Lepoire-Duc, Solveig, 93
 LEURET, MAYLIS, 124
 LEVEAU, Nicolas, 32
 Lopez, Richard, 149
 Léonard, Marielle, 145

 M'Kerkoub, Samira, 197
 Macaire, Dominique, 99
 Mailhes, Valérie, 168
 Maire, Hélène, 18
 Marchiano, Fanny, 197
 Marie, Estève, 197
 Marsollier, Anne, 115
 Martin, Loïc, 164
 Masson, Frédérique, 45
 MESKEL-CRESTA, Martine, 207
 MIRABEL, Marie, 201
 Musard, Mathilde, 117

 NEPTON, Samuel, 18
 NOIR, Geoffroy, 122

 Olivier, Mélanie, 96

 Pagnotta, Murillo, 115
 Pasteur, Cyril, 164
 Pennors, Marie-Christine, 108
 PEREZ, Jean-Michel, 99
 Perritaz, Charles, 164
 PICARD, JULIE, 124
 Picard, Thomas, 174
 POINT, Christophe, 18
 Ponté, Pascale, 180
 POPINEAU, Francette, 201
 Pouy, Valérie, 108
 Poveda, Marie-Laure, 189
 PREVOST, Hervé, 96
 PRINET, Gaëlle, 201
 PROMONET, Aurore, 99
 Prévot, Cédric, 125

 Ravez, Françoise, 189

 Redondo, Cécile, 3
 RENAUD-GOUD, Cécile, 64
 Rezzi, Nathalie, 168, 169
 Roelens, Camille, 18
 Rogéré Pignolet, Béatrice, 108
 Roiné, Philippe, 207
 Rollinde, Emmanuel, 56
 Romeu, Marylin, 197
 RONDELLI, Fabienne, 99
 ROUBAUD, Marie-Noelle, 6
 Roubaud, Marie-Noëlle, 93
 Rouet, Jean-François, 201
 Roulle, Frédéric, 50
 ROUSSEAU, Philippe, 201
 Royer, Carine, 174
 Rupin, Virginie, 189

 SAILLOT, ERIC, 50
 Saillot, Séverine, 50
 SALIM, Zahra, 178
 SARDIER, ANNE, 6
 Savio, Luan, 54
 Scafariu, Virginie, 78
 Scheinvar, Estela, 54
 Schlemminger, Gerald, 149
 SECQ, Yann, 145
 Similowski, Kathy, 45
 Simon, Jean Pascal, 18
 SIMPLOT, Florence, 86

 Taddei, Edith, 93
 Tamion, Nathalie, 50
 TANDONNET, Henriette, 201
 Tessier, Nicolas, 115
 Tufféry-Rochdi, chantal, 102

 Vincent, Alexandra, 115

 Wilgus, Anne Gay, 161

 Zanna, Omar, 31
 zebiche, nadia, 102

Recherche-formation